

Friederike Klippel

Englischlernen im 18. und 19. Jahrhundert

Die Geschichte der Lehrbücher
und Unterrichtsmethoden



Nodus Publikationen
Münster

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Klippel, Friederike:

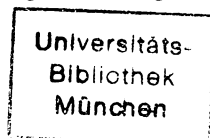
Engischlernen im 18. und 19. Jahrhundert : die Geschichte der
Lehrbücher und Unterrichtsmethoden / Friederike Klippel. —

Münster : Nodus-Publ., 1994

Zugl.: Dortmund, Univ., Habil.-Schr., 1992

ISBN 3-89323-250-8

Gedruckt mit Unterstützung des Förderungs- und Beihilfefonds Wissenschaft der VG Wort



88462730

Umschlaggestaltung: Nodus Design

© Copyright 1994 by Friederike Klippel

Alle Rechte vorbehalten — Printed in Germany

Nachdruck oder Vervielfältigung, auch auszugsweise, verboten.

Nodus Publikationen

Klaus D. Dutz — Wissenschaftlicher Verlag

Postfach 5725

D-48031 Münster

ISBN 3-89323-250-8

k 94 / 10 878

Für Dieter

INHALT

Vorwort	13
Einleitung	15
1. Fragestellung	15
2. Zur Methode	22
(a) Methodenkonzept	22
(b) Analyse historischer Englischlehrbücher	26
(c) Metasprache	28
3. Quellen und Literatur	30

TEIL I: DIE FRÜHPHASE DES ENGLISCHEN SPRACHUNTERRICHTS BIS CA. 1770

1. Englische Kultur und Sprache im Deutschland des 18. Jahrhunderts	39
I. Die Entwicklung der Lesefähigkeit und die Verbreitung englischen Schrifttums	40
(a) Lesefähigkeit und Lesegesellschaften	41
(b) Die Verbreitung englischen Schrifttums	43
II. Motive und Ziele der Beschäftigung mit englischer Sprache	45
(a) Zielgruppen	46
(b) Zweckbestimmung	48
(c) Angestrebtes Sprachkönnen	50
(d) Lernwege	51
III. Belege frühen Englischunterrichts	53

2. Lehrbücher der englischen Sprache	59
I. Die Entwicklung des Angebots bis 1770	59
II. Methoden der Sprachvermittlung in den Lehrbüchern	66
(a) Ziele und Schwerpunkte	67
(b) Stoffauswahl und Themenbereiche	70
3. Zwei Methodiker des Fremdsprachenunterrichts	74
I. Christian Friedrich Seidelmann	74
II. Henrich Martin Gottfried Köster	78
4. Hauptmerkmale des Englischlernens vor 1770	83
I. Methodische Ansätze	83
II. Arbeits- und Übungsformen	86
III. Englisch und Französisch	89

TEIL II: DIE ZEIT DES AUFBRUCHS: ENGLISCHLEHRBÜCHER UND FREMDSPRACHENDIDAKTIK VON CA. 1770 BIS 1840

1. Die Entwicklung des Lehrbuchangebots: quantitativer Aufschwung und qualitative Differenzierung	93
2. Methoden der Sprachvermittlung in den Lehrbüchern	100
I. Methodenelemente	103
(a) Ziele und Schwerpunkte	103
1. Die Gewichtung der Fertigkeiten	105
2. Das Wissen über die Sprache	115
3. Literatur und Alltag	119
(b) Auswahl und Darbietung der Grammatik	125
1. Das lateinische Muster	125
2. Die Bedeutung der Regeln	129
3. Die Entwicklung der Progression	132
(c) Lehrkonzepte	138
1. Muttersprache und Fremdsprache	139
2. Praxis und Theorie	142
3. Text und Regel	146

II. Lehr- und Lernverfahren	151
(a) Die Darbietung des Lehrstoffs	151
(b) Das Üben	155
(c) Anfänge der Leistungsüberprüfung	164
3. Leitautoren und Einflüsse	166
I. Die Erfolgreichen	167
(a) Eckdaten des Erfolgs	168
(b) Ursachen der Popularität	170
II. Drei Lesebuchkonzepte	174
(a) Christoph Daniel Ebeling	174
(b) Friedrich Gedike	176
(c) Johann Wilhelm Heinrich Nolte und Ludwig Ideler	178
III. Die Autorität: Karl Franz Christian Wagner	180
IV. Rezeption und Plagiat	187
(a) Erwähnte Literatur	188
(b) Rezeptionsbeispiele	191
(c) Plagiatsvorwürfe	195
4. Fremdsprachendidaktische Theorien	199
I. Der Forschungsstand	200
II. Der Philanthropismus	202
(a) Grundgedanken der philanthropischen Pädagogik	202
(b) Ziele und Schwerpunkte des philanthropischen Fremdsprachenunterrichts	204
1. Sprach- und Sachlernen	204
2. Der Nützlichkeitsgedanke	206
(c) Methoden des philanthropischen Fremdsprachenunterrichts ..	209
1. Voraussetzungen der Übungs- und Sprechmethode	211
2. Das Lehrbuch	213
3. Anschauung, Übung und Spiel	216
(d) Der Einfluß der philanthropischen Fremdsprachenmethodik ..	218
III. Die Interlinearmethode: Hamilton und Jacotot	221
(a) Vorläufer und Entstehungsgeschichte	222
(b) Grundprinzipien der Interlinearmethode	228
1. Die Auffassung vom Sprachenlernen	228
2. Lernziele und Fertigkeiten	230
3. Der Grammatikunterricht	233
4. Das Repertoire der Unterrichtsverfahren	234
5. Die Rolle von Lehrer und Lehrmaterial	238

(c) Die Modifizierung der Interlinearmethode in Deutschland ...	240
(d) Parallel- und Weiterentwicklungen	244
IV. Christian Friedrich Falkmann	247
(a) Zur Person	247
(b) Die Methodik	248
1. Die Fertigkeiten	249
2. Die Begründung des neusprachlichen Unterrichts	251
3. Die Verfahren	252
5. Von der Anglophilie zum Schulfach Englisch	257
I. Ausprägungen des Interesses an England, an seiner Sprache und Kultur	258
(a) Literatur und Leser	259
1. Wandel der Lesegewohnheiten	260
2. Englische Lektüre	261
3. Lesen und Sprachenlernen	265
(b) Englandreisen und Englandaufenthalte	267
II. Zielgruppen und Begründung des Englischlernens	271
III. Englischunterricht in der Schule	274
(a) Staatliche Regelungen	276
(b) Englischunterricht an verschiedenen Schultypen	277
1. Ritterakademien	279
2. Gymnasien	279
3. Real- und Bürgerschulen	282
4. Handelsschulen	283

TEIL III: DIE ZEIT DER KONSOLIDIERUNG: ENGLISCH ALS SCHULFACH VON CA. 1840 BIS ZUR NEUSPRACHLICHEN REFORMBEWEGUNG

1. Die Entwicklung des Schulfachs Englisch	287
I. Englischer Sprachunterricht an höheren Schulen	288
(a) Schwerpunkte der Entwicklung des höheren Schulwesens ...	288
(b) Begründungen des Englischunterrichts: Bildung oder Nutzen?	294
II. Staatliche Regelungen und ihre Realisierung	297
(a) Prüfungsbestimmungen und Verordnungen für den Englischunterricht	297

(b) Schulprogramme	302
III. Die treibende Kraft der Fachentwicklung: die Englischlehrer	305
(a) Vom Autodidakten zum wissenschaftlich ausgebildeten Fachlehrer	306
(b) Das fachlich-pädagogische Umfeld	311
2. Das Lehrbuchangebot	314
I. Diversifikation	315
II. Vereinheitlichung	320
III. Die Abnehmer	325
IV. Die Verfasser	328
3. Methoden der Sprachvermittlung in den Lehrbüchern	331
I. Methodenelemente	332
(a) Ziele und Schwerpunkte	332
1. Bildung und Nutzen	332
2. Die Gewichtung der Fertigkeiten	337
(b) Stoffauswahl und -anordnung	344
1. Grammatik	344
2. Texte und Themen	351
3. Pensum, Kursaufbau und Progression	361
(c) Lehrkonzepte	372
1. Der "naturgemäße Gang"	375
2. Muttersprache und Fremdsprache	377
3. Grammatik und Lektüre	380
II. Lehr- und Lernverfahren	383
(a) Präparation und Darbietung	384
(b) Übung und Wiederholung	389
(c) Leistungsüberprüfung	400
4. Die Entwicklung erfolgreicher Lehrbücher im Längsschnitt	402
I. Indikatoren des Erfolgs	403
(a) Auflagen und zeitliche Verbreitung	404
(b) Einsatz als Schulbuch	407
II. Trends der Lehrbuchentwicklung	409
(a) Quantitative Veränderungen	410
(b) Neuralgische Punkte der Lehrbuchgestaltung	411
1. Aussprachelehre	411
2. Darbietung und Übung der Grammatik	414
3. Inhalte	416
(c) Beharrung und Wandel	418

5. Legitimation und Ausbau: Schwerpunkte der fremdsprachendidaktischen Diskussion	422
I. Die Entwicklung der englischdidaktischen Literatur	423
II. Das Englische als Sprachenfach höherer Schulen	429
(a) Sprachenlernen und Sprachenfolge	430
(b) Vorzüge und Nachteile des Englischen	432
(c) Die Lehrer	434
III. Der Zweck des neusprachlichen Unterrichts: Bildung und Nutzen	437
IV. Inhalte und Methoden des Englischunterrichts	442
(a) Lehrkonzepte: Analyse und Synthese	443
(b) Darbietung und Erarbeitung: Anschauung, Vergleich, Lektüre	447
(c) Üben: Lenkung und Selbsttätigkeit	452
 Anhang	
Tabelle 1: Belege für den Englischunterricht bis 1770	458
Tabelle 2: Belege für den Englischunterricht von 1770-1839	460
Tabelle 3: Englisch in den Stundentafeln der höheren Schulen von 1840 bis 1882	467
 Quellen- und Literaturverzeichnis	
1. Benutzte Quellen	469
2. Sekundärliteratur	493
Index nominum	505

Vorwort

Ein in braunes Leder gebundenes Buch, dessen Rücken in goldenen Lettern die Aufschrift "Königs Englischer Wegweiser" trägt, weckte vor vielen Jahren meine Neugier auf jene Bücher, mit denen man in vergangenen Zeiten die englische Sprache lernte und lehrte. Meine Entdeckungsreise in die Frühzeit des Englischunterrichts plante ich mit der hervorragenden Lehrwerkbibliographie von Konrad Schröder als "Kursbuch". Doch ohne die ausdauernde Hilfe der Kolleginnen der Universitätsbibliothek in Dortmund wären viele alte Englischlehrbücher sicher unauffindbar geblieben.

Die Beschäftigung mit Sprachlehren und Lesebüchern früherer Jahrhunderte war zeitaufwendig und spannend. Wichtige Anregungen zu Fragen an das historische Material verdanke ich meinem akademischen Lehrer Prof. Dr. Helmut Heuer, der die Arbeit geduldig hat wachsen lassen. Sehr hilfreich waren auch die Anmerkungen von Prof. Dr. Werner Hüllen und Prof. Dr. Helmut Sauer; einige sind bereits in die Druckfassung eingegangen, andere werden mich dazu veranlassen, weitere Pfade durch das Dickicht der Fachgeschichte zu finden.

Der Fachbereich Sprach- und Literaturwissenschaften, Journalistik und Geschichte der Universität Dortmund hat die vorliegende Untersuchung im Dezember 1992 als Habilitationsschrift angenommen. Für die Druckfassung wurden neuere Veröffentlichungen noch in den Fußnoten berücksichtigt. Der VG Wort danke ich für die Gewährung eines Druckkostenzuschusses.

Fernwald-Albach, im September 1993

Friederike Klippel

Einleitung

1. Fragestellung

Die Weltgeltung des Englischen als internationale Verkehrssprache und seine Berücksichtigung als zentrales Fremdsprachenfach in unseren Schulen sind heute unumstritten. Vor etwa 250 Jahren dagegen wurde Englisch nur von wenigen Menschen erlernt, und die Bedeutung der englischen Sprache war gegenüber dem Lateinischen als Sprache der Wissenschaft und dem Französischen als Sprache des höfischen Lebens vergleichsweise gering. Ab der Mitte des 18. Jahrhunderts stieg das Interesse an englischer Sprache und Kultur allmählich an, und im letzten Drittel des Jahrhunderts erfaßte eine Welle der Anglophilie und der Beschäftigung mit englischer Sprache und Literatur die gebildeten Bürger. Mit der Konsolidierung des höheren Schulwesens im Laufe des 19. Jahrhunderts wurde Englisch auch als Schulfach zunehmend berücksichtigt, bis es um die Wende zum 20. Jahrhundert auch an der letzten Form der höheren Schule, nämlich dem Gymnasium, Pflichtfach wurde. Seit den dreißiger Jahren des 20. Jahrhunderts rückte Englisch schließlich generell zur ersten Fremdsprache und damit zum wichtigsten Neusprachenfach auf.¹

Die historische Entwicklung des Faches wirft eine Reihe von Fragen auf, deren Beantwortung zur Aufgabe der Geschichte der Pädagogik und des Bildungswesens, der Schulbuchforschung, der Geschichte der englischen Sprach- und Literaturwissenschaft sowie vor allem der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts und der Englischdidaktik gehört. Bestimmte Zeitabschnitte und Teilbereiche der Geschichte des Erlernens des Englischen und allgemein der lebenden Fremdsprachen in Deutschland sind durch Bibliographien und Dokumentationen erschlossen,² doch fehlt es an systematischen Darstellungen insbe-

1) Vgl. Reiner Lehberger, *Englischunterricht im Nationalsozialismus*, Tübingen 1986, S. 70 ff.

2) So die verdienstvollen Veröffentlichungen des Augsburger Kreises um Thomas Finkenstaedt

sondere für die Zeit vor der neusprachlichen Reformbewegung. Die Entwicklung von Englischunterricht und Englischdidaktik seit etwa 1880, nämlich seit dem Zeitpunkt, als Englisch in den Schulen weitgehend etabliert war und eine lebendige fremdsprachendidaktische Diskussion geführt wurde, hat dagegen in der Literatur zur Geschichte des Faches besondere Beachtung gefunden.³ Wenn aber die Vermittlung lebender Fremdsprachen und die damit verknüpfte didaktisch-methodische Reflexion am Ende des 19. Jahrhunderts einen ersten Höhepunkt erlebten, so stellt sich die Frage nach den historischen Prozessen, die zum Aufschwung von Englischunterricht und Fachdidaktik führten. Das Interesse an der Vorgeschichte der Etablierung von Englischunterricht und Fachdidaktik war der Ausgangspunkt der folgenden Untersuchung.

Im Mittelpunkt steht dabei die Frage nach der methodischen Gestaltung des Englischlernens. Unter Methoden des Fremdsprachenlernens und des Fremdsprachenunterrichts werden entsprechend dem umfassenden Konzept von Jack Richards und Theodore Rodgers⁴ nicht nur die konkreten Verfahrensschritte der Unterrichtsstunde, sondern auch die zugrundeliegenden Vorstellungen von Zielen, Inhalten, Lernergruppen sowie Lehr- und Lernmitteln verstanden. Die Forschungsfrage läßt sich daher wie folgt zuspitzen: Wer lernte zwischen etwa

und Konrad Schröder, vor allem die Lehrbuchbibliographie und Annalen von Konrad Schröder: Schröder, *Lehrwerke für den Englischunterricht im deutschsprachigen Raum 1665-1900*, Darmstadt 1975; ders., *Linguarum Recentium Annales. Der Unterricht in den modernen europäischen Sprachen im deutschsprachigen Raum*, Band 1: 1500-1700, Band 2: 1701-1740, Band 3: 1741-1770, Band 4: 1771-1800, Augsburg 1980-1985; ders., *Biographisches und bibliographisches Lexikon der Fremdsprachenlehrer des deutschsprachigen Raumes. Spätmittelalter bis 1800*, Band 1: A bis C, Band 2: D bis H, Band 3: I bis Q, Augsburg 1987, 1989 und 1992; Gunta Haenicke, *Zur Geschichte des Faches Englisch in den Prüfungsordnungen für das Höhere Lehramt 1831-1942*, Augsburg 1982; Konrad Macht, *Methodengeschichte des Englischunterrichts*, Band 1: 1800-1880, Band 2: 1880-1960, Band 3: 1960-1985, Augsburg 1986-1990. Der von Konrad Schröder herausgegebene Sammelband *Fremdsprachenunterricht 1500-1800* (Wiesbaden 1992) erschien nach Fertigstellung dieser Arbeit und konnte daher im Text nicht mehr berücksichtigt werden. Des weiteren: Herbert Christ, Hans-Joachim Rang (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung 1700 bis 1945*. Eine Dokumentation amtlicher Richtlinien und Verordnungen, 7 Bände, Tübingen 1985; Robin Carfrae Alston, *A Bibliography of the English Language from the Invention of Printing to the Year 1800*, Band 2: Polyglot Dictionaries and Grammars, Bradford 1967; daneben Bibliographien des 19. Jahrhunderts: Wilhelm Engelmann, *Bibliothek der neueren Sprachen*, Leipzig 1842; Hermann Breyman, *Die neusprachliche Reformliteratur von 1876-1893*, Leipzig 1895, Ergänzungshefte für den Zeitraum von 1894-1899 (ebd. 1900), von 1896-1904 (hrsg. von G. Steinmüller, ebd. 1905), von 1904-1909 (ebd. 1909).

- 3) Vgl. u.a. Tobias Rülcker, *Der Neusprachenunterricht an höheren Schulen*. Zur Geschichte und Kritik seiner Didaktik und Methodik, Frankfurt/M. 1969; Volker Raddatz, *Englandkunde im Wandel deutscher Erziehungsziele 1886-1945*, Kronberg/Ts. 1977; Hanno Schilder, *Medien im neusprachlichen Unterricht seit 1880*, Kronberg/Ts. 1977; Reiner Lehberger, "Collect all the English inscriptions you can find in our city" – Englischunterricht an Hamburger Volksschulen 1870-1945, Augsburg und Hamburg 1990.
- 4) Vgl. dazu ausführlich unten Abschnitt 2.

1750 und 1880 zu welchem Zweck, wie intensiv, an welchem Stoff, auf welche Weise und mit welchen Hilfsmitteln die englische Sprache?

Antworten auf diese Frage würden, wäre sie für das 20. Jahrhundert gestellt, Richtlinien, Lehrpläne, Lehrbücher und die fachdidaktische Literatur liefern. Für das 18. und 19. Jahrhundert sind wir vor allem auf Englischlehrbücher angewiesen, denn die übrigen genannten Informationsquellen existieren allenfalls in ersten Anfängen. Die Englischlehrbücher können Aufschluß geben über die Zielgruppen der Englischlernenden, über Lernziele, Stoffauswahl und Verfahren. Daher erschien es als erfolversprechend, die Entwicklung des Englischlernens und des Englischunterrichts ausgehend von der Analyse der Englischlehrbücher darzustellen. Dieser reiche Quellschatz zur Vergangenheit des Englischunterrichts wurde bisher nur in kleinen Ausschnitten ausgewertet; das breite Angebot an Englischlehrbüchern des 18. und 19. Jahrhunderts blieb dagegen bei der Erforschung der Geschichte des Englischunterrichts und der Englischdidaktik bisher im wesentlichen unberücksichtigt. Auf diese Forschungslücke und die Notwendigkeit, sie zu schließen, ist wiederholt hingewiesen worden.⁵ Bereits zu Beginn dieses Jahrhunderts wurde die Forderung erhoben, Sprachlehrbücher zu sammeln und sie für die Lehrerbildung — auch im Hinblick auf die Geschichte der Sprachenfächer — zu nutzen.⁶

Englischlehrbücher bilden demnach die hauptsächliche Quellenkategorie für die Fachgeschichte des 18. und des frühen 19. Jahrhunderts. Darüber hinaus sind sie auch deshalb wichtig, weil sie unser Wissen über Verfahren und Inhalte, über Praxis und Theorie des Englischlernens erweitern können. Lehrbücher befinden sich an der Schnittstelle zwischen Unterrichtswirklichkeit und fachdidaktischer Theorie. Sie sind allerdings weder ein genaues Abbild der Unterrichtspraxis,⁷ selbst wenn sie als "faktisches Curriculum" das "unterricht-

5) So u.a. für das 19. Jahrhundert durch Helmut Heuer, "Lehrbuchforschung und Lehrbuchkritik", in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 16. Jg. 1969, S. 356; für das 18. Jahrhundert durch Thomas Finkenstaedt, *Kleine Geschichte der Anglistik in Deutschland*, Darmstadt 1983, S. 20; und generell durch Friedrich Koldewey (Hrsg.), *Braunschweigische Schulordnung von den ältesten Zeiten bis zum Jahre 1828*, 2. Bd., Berlin 1890, S. VIII f.; G. Huth, "Geschichte von Unterrichtsgegenständen. Französisch", in: *Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte*, 15. Jg. 1905, S. 327 ff.; Stefan Ettinger, "Probleme einer Geschichte des neusprachlichen Unterrichts", in: *Französisch heute*, 3. Jg. 1985, S. 215; Herbert Christ und Hans-Joachim Rang (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung ...* (s. Fn. 2), Bd. 1, S. 89; Werner Hüllen, "Der Weg durch ein Gebüsch. Analyse des Lehrwerks 'A Royal Compleat Grammar, English and High-German' (1715) von John King", in: Renate Grebing (Hrsg.), *Grenzenloses Sprachenlernen*. Festschrift für Reinhold Freudenstein, Berlin 1991, S. 218.

6) Vgl. Charles Glauser, "Welche Vorteile können aus einer historisch-kritischen Darstellung der Methodik des Sprachunterrichtes für Lehrer der neueren Sprachen erwachsen?", in: *Zeitschrift für das Realschulwesen*, 33. Jg. 1908, S. 321 ff.

7) Vor einer Gleichsetzung von Lehrbuch und im Unterricht verwendeter Lehrmethode warnte bereits Walter Hübner, *Didaktik der neueren Sprachen*, 2. Aufl., Frankfurt/Main 1933 (Nach-

liche Verhalten von Lehrern und Schülern steuern",⁸ noch eine direkte Verkörperung von Erkenntnissen der Fachtheorie, wenngleich Ergebnisse dieser Wissenschaft in sie einfließen. Aufgrund ihrer Funktion als Medien der Wissens- und Könnensvermittlung sind Lehrbücher überwiegend praktisch strukturiert und einem Lehrziel verpflichtet. Das wird in dem Aufbau früher Englischlehrbücher besonders deutlich. Denn im 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts enthielten viele Lehrbücher Vorworte, in denen die Autoren unterschiedliche Aspekte, beispielsweise der Stoffauswahl oder der Methode, ausführlich erörterten. Insofern sind die Vorworte früher Englischlehrbücher Belege der Anfänge englischdidaktischer Diskussion.

Trotz dieser theoretisch-praktischen Doppelrolle von Lehrbüchern bedarf es zur Ergänzung und Verdeutlichung des Bildes der Analyse weiterer Quellen. Vor allem gilt dies für fremdsprachendidaktische, neusprachen- und englischdidaktische Schriften, die als selbständige Publikationen, aber auch – vor allem im 19. Jahrhundert – häufig in Schulprogrammen, pädagogischen Enzyklopädien und Zeitschriften erschienen. Daneben treten die von staatlicher Seite erlassenen Verordnungen für den Englischunterricht. Insbesondere durch diese zusätzlichen Quellen wurde die Erkenntnis erleichtert, daß die Entwicklung der methodischen Ausrichtung des Englischlernens und des Englischunterrichts in ein gesellschaftliches und schulisches Umfeld eingebettet ist. So z.B. war die Zunahme des Interesses am Englischlernen im ausgehenden 18. Jahrhundert eng verknüpft mit der einsetzenden Anglophilie⁹ und der "Lese-revolution",¹⁰ während die Entwicklung des Englischunterrichts im 19. Jahrhundert mit der Formierung des höheren Schulwesens einherging.

In der Berücksichtigung des historischen Kontexts der Fachentwicklung folgt die vorliegende Studie der in jüngster Zeit öfter erhobenen Forderung nach in dieser Hinsicht breiter angelegten historischen Untersuchungen.¹¹ Die Arbeit greift daher über methodengeschichtliche Ziele hinaus. Die Erhellung

druck ebd. 1965), S. 10: "Bei alledem ist zu bedenken, daß das Aussehen der Lehrbücher allein noch keinen Schluß auf das im Unterricht selbst geübte Verfahren zuläßt." Neuere Untersuchungen bestätigen dies; vgl. Ingrid Kummer-Hudabini, *Grammatiklernen im schulischen Fremdsprachenunterricht*, Weinheim 1987, S. 37.

8) Helmut Heuer, "Lehrwerk", in: Konrad Schröder und Thomas Finkenstaedt (Hrsg.), *Reallexikon der englischen Fachdidaktik*, Darmstadt 1977, S. 131.

9) Vgl. Michael Maurer, *Aufklärung und Anglophilie in Deutschland*, Göttingen 1987.

10) Vgl. Rolf Engelsing, "Die Perioden der Lesergeschichte in der Neuzeit", in: ders., *Zur Sozialgeschichte deutscher Mittel- und Unterschichten*, Göttingen 1973, S. 140 f.

11) Vgl. u.a. Werner Hüllen, "Fortschritt als historiographische Kategorie"; Herbert Christ, "Über Fortschritt und Fortschritte bei der Erforschung des Fremdsprachenunterrichts", in: Karl-Richard Bausch u.a. (Hrsg.), *Fortschritt und Fortschritte im Fremdsprachenunterricht*. Arbeitspapiere der 8. Frühjahrskonferenz, Tübingen 1988. Ähnlich Helmut Sauer in Rezensionen fachhistorischer Arbeiten, z.B. in: *Die Neueren Sprachen*, 83. Jg. 1984, S. 248 f.

der Entwicklung des Englischlernens und -lehrens beabsichtigt weder, Vorläufer für Elemente heutiger Unterrichtsmethoden in der Vergangenheit zu suchen, wie es das Ziel einiger in der Zeit der neusprachlichen Reformbewegung entstandenen historischen Studien war¹² und auch in heutigen Arbeiten mit-schwingt,¹³ noch die Methodenentwicklung als Abbild eines linearen, zu steti-ger Verbesserung führenden Fortschritts zu schildern.¹⁴ Zu beiden Gesichts-punkten, dem Erkennen von Wurzeln der Gegenwart und dem Aufzeigen von Fortschritten des methodischen Handelns in bestimmten Bereichen, liefert die Arbeit jedoch im Rahmen der Gesamtfragestellung einen Beitrag.

Der Untersuchungszeitraum umfaßt rund eineinhalb Jahrhunderte von etwa 1750 bis zur neusprachlichen Reformbewegung, in denen die Entwicklung des Englischlernens und des Englischunterrichts weder gleichförmig noch gleich-mäßig verlief. Damit stellt sich auch innerhalb dieser Zeitspanne das Problem der Periodisierung. In der Literatur zur Geschichte des Englisch- oder Fremd-sprachenunterrichts werden zeitliche Begrenzungen oft nach äußerlichen Krite-rien bestimmt. So sieht Pariselle eine Einteilung dieses Zeitraums in zwei Ab-schnitte, als deren Trennpunkt er die Einführung des Englischunterrichts als Pflichtfach der preußischen Realanstalten im Jahre 1859 festlegt.¹⁵ Konrad

¹²⁾ U.a. Karl Dorfeld, "Beiträge zur Geschichte des französischen Unterrichts in Deutschland", Beilage zum Programm des Großherzoglichen Gymnasiums in Gießen 1892; Alwin Lehmann, "Der neusprachliche Unterricht im 17. und 18. Jahrhundert, insbesondere seine Methode im Lichte der Reform der Neuzeit", Jahresbericht der Annenschule zu Dresden-Alttadt 1904.

¹³⁾ So bei Konrad Schröder und Franz Josef Zapp im Vorwort zum Nachdruck der Schrift von Chr. F. Seidelmann, *Tractatus Philosophico-Philologicus de Methodo Recte Tractandi Linguas Exoticas Speciatim Gallicam, Italicam et Anglicam* (1724), Augsburg 1984, S. XXII: "Sieht man einmal vom Bereich der Medien ab, so gibt es sicher innerhalb der heutigen Fremdspra-chendidaktik keinen Ansatz, keinen methodischen Trick, den man nicht bereits vor 1789 durchdacht und ausprobiert hätte." Ein weiteres Beispiel für die Vorläufersuche ist Louis G. Kelly, *25 Centuries of Language Teaching. An inquiry into the science, art and development of language teaching methodology* 500 B.C.-1969, Rowley (Mass.) 1969.

¹⁴⁾ Zur Diskussion des Fortschritts in der Fremdsprachendidaktik vgl. Karl-Richard Bausch u.a. (Hrsg.), *Fortschritt und Fortschritte im Fremdsprachenunterricht*. Arbeitspapiere der 8. Früh-jahrskonferenz, Tübingen 1988; im Hinblick auf die Historiographie der Sprachwissenschaft setzt sich Peter Schmitter mit dem Fortschrittsgedanken auseinander: *Untersuchungen zur Hi-storiographie der Linguistik*, Tübingen 1982, S. 28 ff.; allgemein zur Wissenschaftsgeschichte u.a. Wolf Lepenies, "Wissenschaftsgeschichte und Disziplingeschichte", in: *Geschichte und Gesellschaft*, 4. Jg. 1978, S. 437-451.

¹⁵⁾ Vgl. Pariselle, "Englischer Unterricht, geschichtlicher Abriß", in: Wilhelm Rein (Hrsg.), *Ency-klopädisches Handbuch der Pädagogik*, Langensalza 1895, S. 835 ff. Pariselle folgend in der zweiten Auflage des Handbuchs (1904) ebenso Junker, "Englischer Unterricht, geschichtlicher Abriß", S. 413 ff. Auf Junker stützen sich Joachim Mugdan und Wolf Paprotté, die ebenfalls eine Periodisierung nach der Berücksichtigung des Englischen als Schulfach der Realschule vornehmen; vgl. Mugdan und Paprotté, "Zur Geschichte des Faches Englisch als Exempel für eine moderne Fremdsprache", in: Anneliese Mannzmann (Hrsg.), *Geschichte der Unterrichts-fächer I*, München 1983, S. 71 ff. W. Mangold, der das Französische mitberücksichtigt, geht

Macht setzt mit seiner Dokumentation um 1800 ein, weil es seiner Ansicht nach für das 18. Jahrhundert bereits zahlreiche Dokumentationen gibt.¹⁶ Auch andere Autoren denken in Jahrhundertgrenzen.¹⁷ Demgegenüber wird in der vorliegenden Untersuchung eine Periodisierung nach inhaltlichen Kriterien vorgenommen. Die Analyse der Lehrbücher und übrigen Quellen sowie der erziehungsgeschichtlichen und historischen Literatur ergibt drei Entwicklungsabschnitte: Zunächst läuft bis etwa 1770 eine Frühphase des Englischlernens aus, in der vor allem erwachsene Individuen aus eigenem Antrieb die englische Sprache — oft auf autodidaktischem Wege — erlernten. Es folgte zwischen 1770 und etwa 1840 eine Zeit, in der sowohl das Interesse an englischer Sprache und allem Englischen stark zunahm als auch das Fach vermehrt in Schulen angeboten wurde. Zwischen 1840 und den achtziger Jahren des 19. Jahrhunderts konsolidierte sich der Englischunterricht an den höheren Schulen.

Die Lehrbücher spiegeln diese Phasen sehr deutlich wider: Vor 1770 wurden Englischlehrbücher in erster Linie als Nachschlagewerke und Selbstlernbücher genutzt; im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts erweiterte sich die Palette der Lehrbuchtypen zur Befriedigung unterschiedlicher Lernbedürfnisse, und die Lehrbuchproduktion stieg sprunghaft an. Ab dem zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts bildeten sich mehrbändige, progressiv durchstrukturierte Lehrkurse des Englischen für den Schulgebrauch heraus. Am Ende des 19. Jahrhunderts war das mehrteilige, stufen- und schultypbezogene Englischlehrwerk etabliert.

Auch die Aussagen der Quellen selbst stützen diese Phaseneinteilung. So spricht Heinrich Christoph Albrecht im Jahre 1784 von dem seit etwa zehn Jahren auftretenden großen Interesse an England und der "hitzigen Eilfertigkeit", mit der man "über die originalen Britten" hergefallen sei.¹⁸ Und Ludwig Gantter schreibt 1860:

Das Studium der englischen Sprache und Literatur hat in den letzten zwei Jahrzehnten eine so überraschende Verbreitung in unserem deutschen Vaterlande erhalten, und ist nun in so vielen Lehranstalten als Unterrichtszweig aufgenommen worden.¹⁹

von der Einführung des Französischunterrichts am preußischen Gymnasium 1837 als Periodenmarkierung aus; "Der Unterricht im Französischen und Englischen", in: Wilhelm Lexis (Hrsg.), *Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen*, Halle 1902, S. 192 ff.

¹⁶⁾ Vgl. Macht, *Methodengeschichte* ..., Band 1 (s. Fn. 2), S. 10.

¹⁷⁾ So u.a. Renzo Titone, *Teaching Foreign Languages. An Historical Sketch*, Washington 1968; Anton von Walter, *Zur Geschichte des Englischunterrichts an höheren Schulen*, Augsburg 1982; A. P. R. Howatt, *A History of English Language Teaching*, Oxford 1984.

¹⁸⁾ *Versuch einer kritischen englischen Sprachlehre*, Halle 1784, S. VIII.

¹⁹⁾ Gantter, Artikel "Englische Sprache", in: K. A. Schmid (Hrsg.), *Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens*, Gotha 1860, S. 112.

Gestützt wird die zeitliche Begrenzung der Phasen, d.h. die Übergänge um 1770 und 1840, auch von älteren und neueren Untersuchungen in der Geschichte des Schulwesens,²⁰ von der Erforschung der Rezeption englischer Literatur in Deutschland²¹ und anderen historischen Studien, u.a. zur Anglophilie²² und Kulturentfaltung.²³ Allerdings stellt die zeitliche Begrenzung der einzelnen Phasen keine Ausschlußgrenze dar: In der Umbruchzeit existieren Altes, Aktuelles und zukünftig Erfolgreiches jeweils nebeneinander; es besteht eine "Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen" (Ernst Bloch).

Jede der drei unterschiedenen Phasen bildet den Gegenstand für einen Hauptteil der Untersuchung. Im Zentrum jedes Teils steht die Analyse der Englischlehrbücher der Zeit. Sie wird jeweils ergänzt durch die Erörterung der theoretischen Schriften sowie eine themenbezogene Darstellung des gesellschaftlichen oder bildungspolitischen Umfelds. Das Studium der Quellen ergibt ein komplexes Bild miteinander verwobener Veränderungen, die in verschiedenen Phasen stärker oder schwächer hervortreten. So lassen sich für die Zeit von 1770 bis 1840 ebenso wie für die Zeit von 1840 bis 1880 bestimmte prägende Prozesse erkennen: Besonders klar tritt ab dem letzten Drittel des 18. Jahrhunderts die wachsende Differenzierung des Lehrbuchangebots hervor; zugleich beginnt der Prozeß der Didaktisierung der Englischlehrbücher durch die Aufnahme von Übungen, durch erste Versuche, Texte in eine Progression zu bringen, und die Entwicklung des Kurskonzepts. Ab 1840 verstärkt sich die Didaktisierung der Lehrbücher; daneben beginnen im Zuge der Verstaatlichung und Vereinheitlichung des Schulwesens die Professionalisierung der Fremdsprachenlehrer sowie die Spezialisierung der allgemeinen Fremdsprachendidaktik zur Neusprachendidaktik.

-
- 20) So z.B. Friedrich Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts*, 2. Band, 3. Aufl., Berlin 1921, S. 443 ff.; zu 1770 vgl.: Karl-Ernst Jeismann, "Zur Bedeutung der 'Bildung' im 19. Jahrhundert", in: Karl-Ernst Jeismann und Peter Lundgreen (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte 1800-1870*, München 1987, S. 1; zu 1840: Hans-Jürgen Apel, *Das preußische Gymnasium in den Rheinlanden und Westfalen 1814-1848*, Köln 1984, S. 160 ff.; Bruno Hamann, *Geschichte des Schulwesens*, Bad Heilbrunn 1986, S. 81 ff.; Albert Reble, *Geschichte der Pädagogik*, 15. Aufl., Stuttgart 1989, S. 251.
- 21) Vgl. vor allem Bernhard Fabian, "Englisch als neue Fremdsprache des 18. Jahrhunderts", in: Dieter Kimpel (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in der deutschen Aufklärung*, Hamburg 1985, S. 185; ders., "The Beginnings of English-Language Publishing in Germany in the Eighteenth Century", in: K. E. Carpenter (Hrsg.), *Books and Society in History*, New York 1983, S. 124 f.; Eva Maria Inbar, "Zum Englischstudium im Deutschland des XVIII. Jahrhunderts", in: *Arcadia*, 15. Jg. 1980, S. 14 ff.
- 22) Vgl. vor allem Michael Maurer, *Aufklärung und Anglophilie in Deutschland*, Göttingen 1987.
- 23) Vgl. Rudolf Vierhaus, "Deutschland im 18. Jahrhundert: soziales Gefüge, politische Verfassung, geistige Bewegung", in: Ulrich Herrmann (Hrsg.), *"Das pädagogische Jahrhundert" – Volksaufklärung und Erziehung zur Armut im 18. Jahrhundert in Deutschland*, Weinheim und Basel 1981, S. 15.
-

2. Zur Methode

Die Untersuchung von Englischlehrbüchern und fremdsprachendidaktischen Schriften des 18. und 19. Jahrhunderts unter den genannten Fragestellungen wirft drei methodische Probleme auf: die Wahl des der Untersuchung zugrundeliegenden Konzepts von Fremdsprachenlehrmethode (a), die Erstellung eines Analyseinstruments für historische Englischlehrbücher (b) und die Frage nach der Metasprache der Darstellung (c).

(a) Methodenkonzept

Ein Konzept von Fremdsprachenlehrmethode muß bestimmte Merkmale besitzen, damit es für eine historische Untersuchung geeignet ist. Zum ersten sollte es flexibel und relativ offen sein, um auf methodische Entwicklungen aus fast zwei Jahrhunderten anwendbar zu sein. Eine solche Anpassungsfähigkeit ist deshalb wichtig, weil eine Übertragung heutiger Kriterien auf die Quellen das Verstehen der Vergangenheit einengen und die Interpretation verfälschen könnte. Das entgegengesetzte Verfahren, eine Ableitung von Kriterien für die Bestimmung von Methoden aus den historischen Quellen selbst, ist immer nur punktuell für eine bestimmte Zeit möglich und erfaßt dann auch nur die Methodenkonstituenten jener Zeit. Veränderungsprozesse können so nur schwer verdeutlicht werden. Ian Michael schildert dieses Dilemma, das auch bei seiner Untersuchung des englischen Muttersprachunterrichts auftrat:

If we confine our criteria to a specific itemization of present-day practices we run the risk of restricting and falsifying our interpretation of the past. If we derive our criteria from the designations of the past alone we meet the difficulty that, at various times during the last four centuries, the term 'English' is not applied to a number of practices then current, which we now consider constituents of the subject and in the historical development of which we are interested.²⁴

Das der Untersuchung zugrundeliegende Modell muß daher vom heutigen Erkenntnisstand ausgehen und den historischen Gegebenheiten angepaßt werden können. Ein zweites Erfordernis liegt in einer klaren Strukturierung, so daß vergleichbare Resultate zu erwarten sind. Zum dritten sollte das Modell breit angelegt sein, damit möglichst viele Aspekte in die historische Analyse einbezogen werden können.

Die genannten Voraussetzungen erfüllt das Methodenmodell von Jack C. Richards und Theodore S. Rodgers.²⁵ Richards und Rodgers unterscheiden

²⁴⁾ Michael, "The Historical Study of English as a Subject: a Preliminary Enquiry into Some Questions of Method", in: *History of Education*, 8. Jg. 1979, S. 195.

×²⁵⁾ Vgl. *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge 1986.

drei Ebenen einer Methode: die erste und theoretische Ebene, als "approach" bezeichnet, betrifft grundsätzliche Annahmen einer Methode über die Natur von Sprache und von Sprachenlernen.²⁶ Auf der zweiten Ebene, dem "design", werden Entscheidungen über Lernziele, Stoffauswahl und Stoffanordnung, umfassende Lehrkonzepte, Lerner- und Lehrerrollen sowie die Funktion von Lehr- und Lernmaterialien getroffen.²⁷ Die dritte Ebene — "procedure" — bezieht sich auf die im Unterricht verwendeten Lehr- und Lernformen, d.h. die konkreten Verfahren zur Darbietung, Übung und Überprüfung des Lernstoffs.²⁸

Flexibilität und Offenheit des Modells von Richards und Rogers zeigen sich zunächst in dem Verhältnis der drei Ebenen untereinander. Zwischen dem theoretischen Hintergrund einer Methode und konkreten Unterrichtsverfahren sehen Richards und Rodgers keinen zwingenden Zusammenhang: "Approach does not specify procedure. Theory does not dictate a particular set of teaching techniques and activities."²⁹ So wäre es durchaus möglich, daß sich die allgemein vertretenen Ansichten über Sprache und Sprachenlernen innerhalb eines Zeitraums nicht, die konkreten Lehr- und Übungsformen sehr wohl ändern. Bindeglied zwischen theoretischer Grundlage und Unterrichtsverfahren ist das "design", das sind die für eine Methode typischen Entscheidungen beispielsweise im Hinblick auf die Stoffauswahl und Strukturierung des Lehrpensums. Bei den von Richards und Rodgers genannten Aspekten handelt es sich um klar begrenzte Merkmale einer Methode, die den Vergleich unterschiedlicher Konzeptionen ermöglichen. Zudem sind sie so allgemein gefaßt, daß sie auch auf vergangene Methodenkonzepte angewendet werden können, ohne deren Eigenarten durch heutige Terminologie und Sichtweise zu verdecken. Gerade der breite Rahmen des Modells von Richards und Rodgers, der sich sowohl auf den verschiedenen Ebenen, zum anderen aber auch in der prinzipiell offenen Bündelung der Merkmale zeigt, erlaubt die Berücksichtigung aller Facetten der Methoden des Fremdsprachenunterrichts der Vergangenheit.

Richards und Rodgers haben allerdings nicht als erste Überlegungen zur Struktur von Fremdsprachenlehrmethoden angestellt. In ihrer Verschränkung von Theorie und Praxis gehen sie jedoch über das zwanzig Jahre früher entstandene Modell von William Francis Mackey³⁰ zur Methodenanalyse hinaus. Mackeys Kategorien, "selection, gradation, presentation, repetition", betreffen lediglich die Ebenen der Stoffauswahl, -darbietung und -einübung; bei Richards und Rodgers sind dies die Bereiche von "design" und "procedure". Grundsätzli-

26) Vgl. ebd., S. 16 ff.

27) Vgl. ebd., S. 20 ff.

28) Vgl. ebd., S. 26 ff.

29) Ebd., S. 19.

30) Vgl. Mackey, *Language Teaching Analysis*, 4. Aufl., London 1971 (1. Aufl. 1965).

che Fragen des Verständnisses von Sprache und Sprachenlernen streift Mackey zwar in einem knappen historischen Exkurs, berücksichtigt sie aber nicht in seinem Methodenmodell.³¹ Durch die Vernachlässigung der Ziele, aber auch des theoretischen Hintergrunds sowie des Kontexts einer Methode bei Mackey, ergibt eine Methodenanalyse nach seinem Muster vor allem eine Innensicht auf die Details eines methodischen Ansatzes, nicht jedoch ein umfassendes Bild. Für die Untersuchung historischer Englischlehrbücher erscheint das Modell von Mackey daher weniger geeignet.³²

Übereinstimmungen finden sich ebenfalls zwischen dem Methodenkonzept von Richards und Rodgers und dem Ansatz von H. H. Stern, der allerdings den historischen Kontext der Entstehung von Methoden stärker einbezieht.³³ Stern entwickelt kein Methodenmodell, geht jedoch bei der Skizzierung unterschiedlicher Methoden von ähnlichen Fragestellungen wie Richards und Rodgers aus, wie den Lernzielen ("objectives"), Unterrichtstechniken ("teaching techniques") und den zugrundeliegenden Annahmen über den Sprachlernprozeß ("theoretical assumptions"). Darüber hinaus berücksichtigt Stern hervorsteckende Methodenmerkmale ("outstanding features"), dazu Quellen und Geschichte der jeweiligen Methode.³⁴ In seiner Dreistufigkeit ähnelt das Modell von Richards und Rodgers schließlich auch den von Axel Vielau unterschiedenen drei Ebenen, und zwar der Makroebene der Theorie des Fremdsprachenunterrichts, der Mesoebene des methodischen Handlungskonzepts und der Mikroebene der Unterrichtstechnik.³⁵ Der Vergleich mit anderen Methodenkonzepten zeigt, daß das Modell von Richards und Rodgers grundlegende Aspekte früherer Entwürfe aufgenommen hat und im wesentlichen den gegenwärtig erreichten Diskussionsstand widerspiegelt.

Obwohl Richards und Rodgers selbst ihren Ausführungen zum Methodenmodell einen kurzen historischen Abriss voranstellen, wenden sie dort ihr eigenes Strukturkonzept nicht an. Sie stützen sich ausschließlich auf anglo-amerikanische Sekundärliteratur zur Geschichte des Fremdsprachenunterrichts, so daß sie für das 19. Jahrhundert neben der ihrer Ansicht nach vorherrschenden Grammatik-Übersetzungs-Methode nur auf die Neusprachenreformer sowie

31) Vgl. ebd., S. 139 ff.

32) Auf die Dokumentation Konrad Machts, der Englischlehrbücher des 19. Jahrhunderts nach dem Methodenmodell von Mackey untersucht hat, geht der folgende Abschnitt näher ein.

33) Vgl. Stern, *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford 1983.

34) Vgl. ebd., S. 452 ff.

35) Vgl. Vielau, "Spracherwerb, Sprachlernen, Sprachlehrmethodik. Thesen zur Methodologie des Fremdsprachenunterrichts", in: *Englisch-Amerikanische Studien*, 7. Jg. 1985, S. 9-30.

auf die Entwürfe von Marcel, Prendergast und Gouin verweisen, ohne deren Methoden näher zu erläutern.³⁶

Betrachtet man nun Lehrbücher aus dem hier untersuchten Zeitraum im Hinblick darauf, inwieweit aus ihnen Informationen zu den drei Ebenen des Methodenmodells von Richards und Rodgers zu entnehmen sind, so wird schnell deutlich, daß Lehrbücher wenig Aufschluß über den "approach" bieten. Das ist zunächst darauf zurückzuführen, daß nur sehr wenige Autoren sich im Vorwort zu grundsätzlichen Fragen äußern, die den "approach" betreffen. Gründe dafür liegen sowohl in der Funktion dieser Vorworte, die den eigenen methodischen Weg des Lehrbuchverfassers, sofern er die Gestaltung und Benutzung seines Lehrbuchs betrifft, erläutern sollten, als auch in der Annahme der Lehrbuchautoren, daß Leser und Lehrer die zu ihrer Zeit allgemein üblichen Ansichten über Sprache und Sprachenlernen teilten, so daß eine Erörterung nicht notwendig schien. Darüber hinaus ergeben sich Richards und Rodgers zufolge aus den in einem Lehrbuch vorgeschlagenen Unterrichtsverfahren keine direkten Rückschlüsse auf das Sprachlernverständnis des Autors. Hinweise dazu lassen sich eher der Stoffanordnung entnehmen, aus der beispielsweise analytisches oder synthetisches Vorgehen zu erkennen ist. Das bedeutet, daß Informationen zum Verständnis von Sprache und Sprachenlernen in einer Zeit nicht aus den Lehrbüchern allein zu ermitteln sind. Hierzu werden, wie bereits erwähnt, weitere Quellen herangezogen.

Entsprechend dem umfassenden Modell von Richards und Rodgers werden in der folgenden Untersuchung Lehrbuch und Methode nicht gleichgesetzt. Das Lehrbuch spielt zwar eine zentrale Rolle bei der praktischen Verwirklichung eines methodischen Ansatzes in der Praxis, doch ist es nur einer der Faktoren der zweiten Ebene, des "design", wenngleich – vor allem im Anfangsunterricht – Lernziele, Stoffauswahl, Stoffdarbietung und -bearbeitung weitgehend vom Lehrbuch mitbestimmt werden. Im Verlauf des Fremdsprachenunterrichts wurden im 19. Jahrhundert jedoch mehrere, aufeinander aufbauende Lehrbücher sowie oft noch zusätzliche Lese- und Übungsstoffe eingesetzt. Würde man jedes dieser Bücher als eigenständige Methode ansehen, so wäre die Konsequenz, daß – so die Interpretation von Konrad Macht³⁷ – ein Autor zwischen den einzelnen Bänden seines Lehrgangs die Methode wechselt. Ein solches Methodenverständnis ist zu eng und verstellt sowohl den Blick auf die Einbettung einzelner Lehrbücher in ein umfassendes Kurskonzept als auch auf übergreifende theoretische Überlegungen.

³⁶⁾ Vgl. *Approaches and Methods* ... (s. Fn. 25), S. 1 ff.

³⁷⁾ Vgl. Macht, *Methodengeschichte* ..., Bd. 1 (s. Fn. 2), S. 231.

(b) Analyse historischer Englischlehrbücher

Das zweite methodische Problem betrifft die Wahl des Analysemodells für Englischlehrbücher früherer Zeiten. Für eine solche Analyse stellt das Methodenmodell auf den Ebenen von "design" und "procedure" erste Anhaltspunkte zusammen,³⁸ die jedoch durch weitere Analysekriterien ergänzt werden müssen, da — wie oben ausgeführt wurde — Englischlehrbuch und Methode nicht kongruent sind.

Für die Analyse von Englischlehrbüchern der Vergangenheit gibt es bisher in der fremdsprachendidaktischen Literatur nur wenige Vorarbeiten. Viele dieser Studien beschäftigen sich nur mit einem einzelnen oder wenigen Lehrbüchern und gehen beschreibend vor. Helmut Niederländer, der siebzehn Französischlehrbücher aus der Zeit von 1850 bis 1950 untersucht, stellt jedes dieser Werke zunächst dar, ehe er sie anhand von drei Aspekten vergleicht.³⁹ Andere Autoren vermischen sofort Darstellung und vergleichende Analyse der Quellen.⁴⁰

Einen anderen Weg schlägt Leslie Randle Cottrell ein, die anhand englischer Französischlehrbücher aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts der Fragestellung nachgeht, wie sich Lehrbuch- und Methodenentwicklung zueinander verhalten.⁴¹ Cottrell analysiert die Quellen dabei vor allem im Hinblick auf den Beitrag zur Erreichung von Sprech-, Lese- und Schreibfertigkeiten in der Fremdsprache und verzichtet ganz auf eine Beschreibung der Einzelwerke. Ian Michaels monumentale Studie zu über 2000 Lehrbüchern für die muttersprachliche Unterweisung in England⁴² orientiert sich für die vergleichende Analyse an inhalts- und zielbezogenen Kriterien, differenziert aber auch nach Lehrbuchtypen. Michael geht innerhalb der einzelnen sachbezogenen Kapitel chronologisch vor.

Für die vorliegende Untersuchung verbietet sich Niederländers zweistufiges Vorgehen und damit die Einzeldarstellung der über 300 berücksichtigten Lehrbücher schon aus Platzgründen. Nichtsdestoweniger besteht bei historischen

³⁸⁾ S.o. bei Fn. 27 und 28.

³⁹⁾ Vgl. Niederländer, *Französische Schulgrammatiken und schulgrammatisches Denken in Deutschland von 1850 bis 1950*, Frankfurt 1981, S. 143 ff. Seine Vergleichsmomente lauten: äußere Organisation des Lehrstoffs, Verwendung und Korrektheit der Zielsprache sowie inhaltliche Ordnung der Grammatik.

⁴⁰⁾ So z.B. Otto Hörmann, *Englischlehrbücher in Österreich 1901-1964*, Diss. phil. Innsbruck 1971; Hasso Baumann, *Zur Geschichte der für Deutsche gedruckten Lehrmittel des Russischen (1731-1945)*, Habilitationsschrift (masch.schr.), Jena 1969.

⁴¹⁾ Vgl. Cottrell, *A Study of the French Course Book and Its Relation to Teaching Methods in England (1900-1958)*, M.A. Thesis Liverpool 1959.

⁴²⁾ Vgl. Michael, *The Teaching of English*, Cambridge 1987.

Untersuchungen die Notwendigkeit, Daten und Fakten zu sichern und als Grundlage der Analyse bereitzustellen. Zudem ist es für die hier verfolgte Fragestellung angebracht, Veränderungen in Angebot, Funktionen und Aufmachung von Englischlehrbüchern über einen längeren Zeitraum darzulegen.⁴³ Die Behandlung der Quellen innerhalb bestimmter Perioden erlaubt es, bei Wahrung der Chronologie systematisch zu vergleichen. Insofern ist das methodische Vorgehen dem Ansatz von Ian Michael ähnlich.

Auch für die Erarbeitung eines Analyseverfahrens für historische Englischlehrbücher gilt die oben zitierte Aussage von Ian Michael: Die Ableitung der Untersuchungskriterien aus den Quellen selbst führt ebenso zu einem unvollständigen Bild wie die unkritische Übertragung heutiger Gesichtspunkte auf das historische Material. Analyseraster aus der gegenwärtigen Lehrbuchanalyse⁴⁴ sind daher nicht unverändert auf historische Englischlehrbücher anwendbar. Zudem geht es hier nicht, wie es bei vielen modernen Lehrwerkanalysen der Fall ist, um einen quantifizierenden Vergleich eng umrissener Merkmale, sondern um die Darstellung der methodischen Entwicklung. Die hier ermittelten Ergebnisse der Analyse historischer Englischlehrbücher werden nicht für tabellarische Aufstellungen oder Statistiken verwandt; sie sind das im Sinne der eingangs beschriebenen Fragestellungen zu interpretierende Material.

Für die hier vorgenommene Analyse der Lehrbücher wurde ein Verfahren gewählt, in dem das Methodenmodell von Richards und Rodgers mit einer modifizierten Form des von Helmut Heuer und Richard M. Müller vorgeschlagenen Untersuchungsansatzes gekoppelt ist, der Lehrwerkteile und Lehrwerkschichten unterscheidet.⁴⁵ Das Methodenmodell liefert mit seinen Ebenen "design", hier als "Methodenelemente" bezeichnet, und "procedure", hier "Lehr- und Lernverfahren" genannt, die Gliederungspunkte der entsprechenden Kapitel.⁴⁶ Auch die weitere Untergliederung der Teilkapitel berücksichtigt Aspekte aus dem Methodenkonzept von Richards und Rodgers, wie Ziele, Stoffanordnung oder Übung. Wie diese einzelnen Bereiche nun in den Quellen realisiert sind, wurde mit Hilfe einer Aufstellung erhoben, die sowohl die äußere Gestalt

⁴³⁾ Dieser Aspekt wird daher unten jeweils in einem gesonderten Kapitel oder Teilkapitel behandelt.

⁴⁴⁾ Vgl. z.B. Hans Bode, "Entwurf einer Tabelle zur Analyse neusprachlicher Lehrwerke", in: Ernst Horst Schallenberg (Hrsg.), *Das Schulbuch – Aspekte und Verfahren zur Analyse*, Ratingen 1973, S. 95 ff.; Ulrike Burgwinkel, *Die Grobstruktur von Fremdsprachenlehrwerken. Entwurf eines Beschreibungsmodells und einer Typologie*, Diss. paed. Pädagogische Hochschule Rheinland 1977; G. Willée, *Sprachlehrwerkanalyse mit Hilfe der elektronischen Datenverarbeitung*, Tübingen 1976; Werner Kieweg, *Lernprozeßorientierte Kriterien zur Evaluierung von Lehrwerken für den Englischunterricht in der Sekundarstufe I*, Diss. phil. München 1985.

⁴⁵⁾ Vgl. Helmut Heuer und Richard M. Müller (Hrsg.), *Lehrwerkkritik – ein Neuansatz*, Dortmund 1973, S. 10.

⁴⁶⁾ S. unten Teil II, Kapitel 2; Teil III, Kapitel 3.

tung in den Lehrbuchteilen als auch die inhaltliche Strukturierung und Gewichtung von Grammatik, Texten oder Übungen in den Lehrbuchschichten berücksichtigt. Die so ermittelten Informationen aus den untersuchten Lehrbüchern werden durch Kernbegriffe akzentuiert, die die Schwerpunkte der Methodenentwicklung innerhalb des Untersuchungszeitraums herausstellen; so charakterisiert beispielsweise das Begriffspaar "Alltag und Literatur" die Textinhalte zwischen 1770 und 1840. Nicht alle Kernbegriffe bleiben daher in den drei untersuchten Phasen identisch; sie demonstrieren Wandel und Tradition. Das geschilderte Verfahren gestattet zum einen, die große Anzahl von Quellen zu bewältigen, zum anderen, zeitbedingte Schwerpunkte bereits bei der Strukturierung der Analyseergebnisse einfließen zu lassen. Struktur- und Methodenmerkmale der Lehrbücher sind insofern in ihrer Gewichtung, aber auch in ihrer Vielfalt dargestellt.

Allerdings werden bei diesem Vorgehen, das lehrbuchübergreifende Kernbereiche herausstellt, alle Quellen als gleichwertig behandelt. Um der dadurch eventuell entstehenden Überbewertung einzelner innovativer, aber möglicherweise folgenloser Lehrbuchautoren zu begegnen, widmet sich jeweils ein weiteres Kapitel den besonders erfolgreichen und damit auch einflußreichen Lehrbüchern und Verfassern. Für die Behandlung dieser Lehrbuchkategorie ab 1840 treten diachrone Aspekte hinzu, indem die Veröffentlichungsgeschichte der Lehrbücher mit den Veränderungen über mehrere Bearbeitungen und Neuauflagen hinweg bis zum Ende des 19. Jahrhunderts verfolgt wird.

(c) Metasprache

Als drittes methodisches Problem neben der Wahl des Methodenmodells und des Analyseverfahrens für die Lehrbücher stellt sich die Frage nach der Beibehaltung damaliger oder Verwendung heutiger Begriffe und Terminologien, nach der Versprachlichung historischer Entwicklungen und Sachverhalte. Daß sich die Geschichtswissenschaft dieses Problems bewußt ist, zeigt sich in der Begriffsgeschichte, die die Entwicklung von Begriffsinhalten und Begriffsverständnis untersucht.⁴⁷ In neueren Veröffentlichungen zur Historiographie der Linguistik wird das Problem auch unter linguistischem Aspekt thematisiert.⁴⁸

⁴⁷⁾ Vgl. Reinhart Koselleck, "Einleitung", zu: Otto Brunner, Werner Conze, Reinhart Koselleck (Hrsg.), *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, Band 1, Stuttgart 1972, S. XIII ff.

⁴⁸⁾ Vgl. insbes. Werner Hüllen, *"Their Manner of Discourse": Nachdenken über Sprache im Umkreis der "Royal Society"*, Tübingen 1989, S. 6 f.; ders., "Bacon on Language — We on Bacon", in: ders. (Hrsg.), *Understanding the Historiography of Linguistics: Problems and Projects*, Münster 1990, S. 94 ff.; ders., "Der Weg durch ein Gebüsch ..." (s. Fn. 5), S. 226; Konrad Koerner, "Das Problem der Metasprache in der Sprachwissenschaftsgeschichtsschreibung", in: ders., *Practising Linguistic Historiography*, Amsterdam 1989, S. 13 ff.

In der Literatur zur Geschichte des Fremdsprachenunterrichts hat man sich mit dem Aspekt der Beschreibungssprache bisher kaum auseinandergesetzt.

Eine erste zaghaft begriffsgeschichtliche Studie beschäftigt sich mit der Entwicklung einer fremdsprachenmethodischen Terminologie.⁴⁹ Darin kommt Bernd Spillner zu dem Ergebnis, daß die Fachsprache der Fremdsprachenmethodik zu Beginn des 19. Jahrhunderts "noch nicht konsistent" sei und zum Gebrauch "gemeinsprachiger Termini" und "metaphorischer Umschreibung" neige,⁵⁰ allesamt Kritikpunkte, die nur dann als solche interpretiert werden können, wenn man den heutigen Sprachgebrauch in der Fremdsprachenmethodik als positiven Zielpunkt einer Entwicklung betrachtet. Der schnelle Vergleich mit der Gegenwart verleitet Spillner dazu, hinter gleichlautenden Begriffen — wie z.B. "Fertigkeit" — auch gleiche Inhalte zu vermuten.⁵¹ Eine solche Gleichsetzung ist jedoch nicht gerechtfertigt. Hier zeigt sich eine erste Forderung an die sprachliche Darstellung, nämlich Ausdrücke, die damals wie heute verwendet werden — wie Grammatik, Übung, praktisch, methodisch und die schon erwähnte Fertigkeit —, auf ihren jeweiligen begrifflichen Inhalt und dessen Wandel hin zu untersuchen und zu erklären. Um falsche Assoziationen zu vermeiden, ist es nötig, klar zwischen früherer und gegenwärtiger Bedeutung eines Wortes zu unterscheiden. Daher wird in dieser Untersuchung beispielsweise der Terminus "Grammatik" nur in seiner heutigen Bedeutung, nicht jedoch im Verständnis des 18. Jahrhunderts als Bezeichnung für ein Sprachlehrbuch gebraucht.

Als zweites ist es erforderlich, historische Begriffe, die heute nicht mehr gebräuchlich sind und für die es kein Äquivalent gibt, erläuternd zu übernehmen. Ein solcher Ausdruck, der immer wieder als Zielbestimmung des Fremdsprachenlernens am Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts genannt wurde, war das Eindringen in den "Genius der fremden Sprache"; ein weiterer — der "naturgemäße Gang" — betraf das methodische Vorgehen. Die Beibehaltung solch ungewohnter Begriffe schafft Distanz, aber auch Farbigkeit; ein gewisser Grad der Fremdheit verhindert ein voreiliges Bewerten der historischen Ergebnisse, macht aber auch den Prozeß des Verstehens spannend.

Die dritte Forderung betrifft die Klarheit der sprachlichen Präsentation der Quellenanalyse. Zu diesem Zweck werden die unterschiedlichen Typen von

⁴⁹⁾ Vgl. Bernd Spillner, "Zur Herausbildung einer Wissenschaftssprache der Fremdsprachenmethodik in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts", in: Wolfgang H. Strauß (Hrsg.), *150 Jahre Methodik des Englischunterrichts als Wissenschaft und Akademisches Lehrfach*, Augsburg 1985, S. 135 ff.

⁵⁰⁾ Ebd., S. 139.

⁵¹⁾ Vgl. ebd., S. 138 f.

Sprachlehrbüchern durch Bezeichnungen eindeutig voneinander abgegrenzt.⁵² So wird der heute gebräuchliche Ausdruck "Lehrwerk" nur für den additiven oder integrativen Verbund mehrerer Lehrbücher eines Autors benutzt; solche Lehrwerke traten um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert zuerst auf. Der häufigste Lehrbuchtyp, der neben den Regeln zur Grammatik auch Übungen und Texte enthält, wird unabhängig von der Betitelung durch den Autor durchgehend als "Sprachlehre" bezeichnet. Ebenso wie für die Lehrbücher ist auch bei den theoretischen didaktisch-methodischen Schriften eine klare Abgrenzung nötig; hier geht es um die Ausrichtung auf allgemein-fremdsprachendidaktische, neu-sprachendidaktische oder englischdidaktische Fragestellungen der untersuchten Texte.

3. Quellen und Literatur

Die vorliegende Untersuchung stützt sich in ihren zentralen Kapiteln auf die Analyse von rund 300 Englischlehrbüchern der Zeit von 1746 bis zum Ende des 19. Jahrhunderts. Diese Quellenkategorie ist in der Bibliographie von Konrad Schröder gut erschlossen.⁵³ Angestrebt wurde die Berücksichtigung möglichst vieler Lehrbücher, doch erfordert das Untersuchungsinteresse bereits eine gewisse Konzentration. Als besonders ergiebig für die Erforschung der Methoden des Englischunterrichts werden Lehrbücher angesehen, die für eine möglichst große Zielgruppe ein umfassendes Stoffangebot bereitstellen, nämlich Sprachlehren und Elementarbücher. Gerade in diesen Lehrbüchern, die im 19. Jahrhundert oftmals das Herzstück eines mehrbändigen Lehrwerks bildeten, erläuterten die Verfasser ihre Stofforganisation und Methode. Um den Blick auf das gesamte Angebot zu behalten, wurden daneben Übungsbücher, Lesebücher, Grammatiken, Briefsteller, Chrestomathien, Aussprachelehren, Dolmetscher und Gesprächsbücher herangezogen. Im Falle von Lehrbüchern, die auf ganz spezielle Zielgruppen und Lernbedürfnisse ausgerichtet sind, wie beispielsweise Briefsteller zur Handelskorrespondenz oder Dolmetscher für Auswanderer, geschah dies nur punktuell. Für die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts konzentriert sich die Untersuchung vor allem auf die im schulischen Englischunterricht benutzten Lehrbücher; reine Selbstlernkurse werden daher in diesem Zeitraum nicht mehr berücksichtigt. Auch Lektüren und Textausgaben werden nur am Rande einbezogen.

Für die Periode bis 1770 sollte ursprünglich lediglich anhand der Literatur die Ausgangslage des Aufschwungs des Englischlernens im letzten Drittel des

⁵²⁾ Vgl. dazu unten Teil II, Kapitel I und Teil III, Kapitel I.

⁵³⁾ Schröder, *Lehrwerke* ... (s. Fn. 2).

18. Jahrhunderts skizziert werden. Im Verlauf der Untersuchung erwies es sich jedoch als notwendig, trotz großer Beschaffungsschwierigkeiten auch für diese Zeit Lehrbücher und theoretische Schriften als Quellen zu berücksichtigen, um die sehr knappen Aussagen der Sekundärliteratur zu überprüfen und zu ergänzen.

Insgesamt wurden etwa 560 Titel der Lehrwerkbibliographie von Schröder⁵⁴ sowie rund zwanzig weitere Englischlehrbücher, die in der Bibliographie nicht aufgeführt sind, über den auswärtigen Leihverkehr der deutschen Bibliotheken bestellt. Davon konnten gut 300, also etwas mehr als die Hälfte, eingesehen werden. Eine Rücklaufquote von etwa 50 Prozent erscheint als relativ gut, wenn man bedenkt, daß Archive und Bibliotheken unter den Zerstörungen aus zwei Weltkriegen leiden und daß Lehrbücher — als Gebrauchsliteratur — nicht so eifrig gesammelt wurden wie wissenschaftliche Werke. Die von Wilhelm Aehle im Jahre 1938 geäußerte Befürchtung, daß man aufgrund der desolaten Quellenlage wohl niemals ein Englischlehrbuch des 18. Jahrhunderts finden würde,⁵⁵ hat sich also nicht bestätigt.

Die Zahl der untersuchten Lehrbücher, nämlich rund 300 für die Zeit von 1750 bis 1880, spricht dafür, daß ein repräsentativer Querschnitt des Angebots erreicht wurde, der die Vielfalt der methodischen Entwürfe ebenso widerspiegelt wie die breiten Ströme der methodischen Entwicklung. Allerdings ist denkbar, daß weitere Lehrbuchfunde für überraschende Einsichten in methodischen oder stofflichen Teilaspekten sorgen; das Gesamtbild einer Periode würde dadurch kaum berührt. Denn dieses Bild speist sich nicht nur aus der Analyse der Lehrbücher allein, sondern zusätzlich aus den bereits genannten weiteren Quellen, nämlich theoretischen Schriften zum Fremdsprachen- bzw. Neu-sprachen- oder Englischunterricht, staatlichen Verordnungen, Schulprogrammen, sowie aus der Literatur zur Geschichte des Fremdsprachenunterrichts und der Fremdsprachendidaktik.

Die Untersuchung wertet zahlreiche bisher unbekannte Quellen aus; das trifft vor allem für die Englischlehrbücher, aber auch für die theoretischen Abhandlungen zum Fremdsprachenunterricht zu. Hervorzuheben sind hier insbesondere für das 18. Jahrhundert die Schriften von Henrich Martin Gottfried Köster und die der Philanthropen, für das 19. Jahrhundert die Schulprogramme, darunter vor allem die Methodik von Christian Friedrich Falkmann.

Ziel der Untersuchung ist es, die Entwicklung der Methoden des Englischlernens und -lehrens auf einer breiten Quellenbasis zu schildern. Für die Be-

⁵⁴⁾ Schröder, *Lehrwerke* ... (s. Fn. 2).

⁵⁵⁾ Aehle, *Die Anfänge des Unterrichts in der englischen Sprache, besonders auf den Ritterakademien*, Hamburg 1938, S. 222 f.

rücksichtigung möglichst vieler Quellen lassen sich zwei Gründe anführen: Zum ersten kann nur so ein differenziertes Bild einer Zeit gezeichnet werden, das die Fülle der Ideen und die Breite der methodischen Vorschläge, das die erfolgreichen wie auch die erfolglosen Methoden zeigt, zum zweiten können die tragenden Methodenkonzepte und die Leitautoren erst auf dem Hintergrund dieses vielfältigen Bildes klar bestimmt werden. Die Beschränkung auf die Bearbeitung nur weniger Quellen wie bei Konrad Macht⁵⁶ birgt die Gefahr der Fehleinschätzung und der unzulässigen Generalisierung in sich.

Die Literatur zur Geschichte des Fremdsprachenunterrichts liefert nur punktuell weiterführende Ergebnisse für die vorliegende Untersuchung der Methoden des Englischlernens und des Englischunterrichts im 18. und 19. Jahrhundert. Die großen Überblicke behandeln diesen Zeitraum meist nur sehr knapp und stützen sich kaum auf eigene Quellenstudien außerhalb der theoretischen Schriften.⁵⁷ Nur wenige Anregungen liefern auch Studien zur historischen Lehrbuchanalyse, die für andere Fremdsprachen⁵⁸ und Zeiträume⁵⁹ sowie mit unterschiedlicher Fragestellung⁶⁰ durchgeführt wurden. Ältere Untersuchungen einzelner oder weniger Sprachlehren und Grammatiken verfolgten zumeist

⁵⁶⁾ Vgl. *Methodengeschichte* ..., Band 1 (s. Fn 2).

⁵⁷⁾ So Karl-Heinz Flehsig, Die Entwicklung des Verständnisses der neusprachlichen Bildung in Deutschland, Diss. phil. Göttingen 1962; Renzo Titone, *Teaching Foreign Languages* (s. Fn. 17), 1968; Steven G. Darian, *English as a Foreign Language. History, Development and Methods of Teaching*, Norman (Oklahoma) 1972; Joachim Mugdan und Wolf Paprotté, "Zur Geschichte des Faches Englisch ..." (s. Fn. 15), 1983; H. H. Stern, *Fundamental Concepts* ..., (s. Fn. 33), 1983. Eine Ausnahme ist Louis G. Kelly, *25 Centuries ...* (s. Fn. 13), 1969, der zahlreiche Quellen verarbeitet hat.

⁵⁸⁾ Für das *Russische* vgl. Wolfgang Bernhagen, "Zur Geschichte der deutschen Russischlehrbücher", in: *Fremdsprachenunterricht*, 5. Jg. 1961, S. 245 ff.; Erika Günther, Zwei russische Gesprächsbücher aus dem 17. Jahrhundert, Diss. phil. Humboldt-Universität Berlin 1965; Hasso Baumann, Zur Geschichte der für Deutsche gedruckten Lehrmittel des Russischen (1731-1945), Habilitationsschrift (masch.schr.), Jena 1969. Für das *Französische* vgl. u.a. Leslie Randle Cottrell, A Study of the French Course Book and Its Relation to Teaching Methods in England (1900-1958), M.A. Thesis Liverpool 1959; Helmut Niederländer, *Französische Schulgrammatiken und schulgrammatisches Denken in Deutschland von 1850 bis 1950*, Frankfurt 1981.

⁵⁹⁾ Z.B. Otto Hörmann, Englischlehrbücher in Österreich 1901-1964. Eine vergleichende Analyse, Diss. phil. Innsbruck 1971; Horst Espich, *Die Entwicklung des England- und Amerikabildes in den "sozialistischen" Staaten unter besonderer Berücksichtigung der Englischlehrwerke der SBZ, DDR*, Frankfurt 1987.

⁶⁰⁾ Vgl. u.a. R. W. Zandvoort, "A Comic English Grammar of 1851", in: *Revue des Langues Vivantes*, 34. Jg. 1968, S. 324 ff.; Nicholas Beattie, "Nineteenth-Century Foreign-Language Textbooks: Observations and Speculations", in: *Modern Languages*, 61. Jg. 1980, S. 81 ff.; Hans Bode, *Die Textinhalte in den Grundschen Französischlehrbüchern*, Frankfurt 1980; Wolfgang H. Strauß, "Englische Grammatiken des 18. Jahrhunderts — Vorläufer einer wissenschaftlichen Beschreibung der englischen Sprache", in: *Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung*, 41. Jg. 1988, S. 316 ff.

sprachwissenschaftliche Ziele,⁶¹ während die auf einer Schilderung der Lehrbücher basierenden chronologischen Darstellungen der Fachentwicklung, die in der gleichen Zeit entstanden, auch methodische Aspekte einbeziehen.⁶²

Einschlägig für Thema und Untersuchungszeitraum sind die Analysen von Helmut Heuer zu Heinrich Plate und Carl Munde⁶³ sowie von Werner Hüllen zu Johann König.⁶⁴ Diese beiden Beiträge beschäftigen sich zudem mit wissenschaftsmethodologischen Fragen der Analyse historischer Lehrbücher. Die berechnete Forderung Heuers, Lehrbücher einer Zeit miteinander zu vergleichen und an den fremdsprachendidaktischen Theorien ihrer Zeit zu messen,⁶⁵ wurde in dieser Arbeit aufgegriffen. Zudem wurde Heuers These, daß im 19. Jahrhundert ein "didaktischer Pluralismus die Lehrwerke [...] geprägt hat",⁶⁶ durchweg bestätigt.

Die Hinweise in der Sekundärliteratur zum fachgeschichtlichen Kontext der Methodenentwicklung im Englischunterricht sind zahlreicher als die zur Lehrbuchanalyse. Eine beträchtliche Anzahl von Arbeiten gibt Aufschluß über die Entfaltung und Verbreitung englischer Studien an bestimmten Bildungseinrichtungen⁶⁷ oder in einzelnen Regionen.⁶⁸ Daneben entstanden auch erste Studien zu einzelnen Anglisten aus der Frühzeit des Faches.⁶⁹

- 61) So z.B. Franz Wüllenweber, "Beiträge zur Geschichte der englischen Grammatik (17. Jahrhundert)", Wissenschaftliche Beilage zum Programm der Dritten Städtischen Höheren Bürgerschule zu Berlin 1892; Otto Driedger, Johann Königs (John King's) deutsch-englische Grammatiken und ihre späteren Bearbeitungen (1706-1802). Versuch einer kritischen Behandlung, Diss. phil. Marburg 1907; Walther Müller, "Theodor Arnolds englische Grammatiken und deren spätere Bearbeitungen", in: *Die Neueren Sprachen*, 17. Bd. 1909/1910, S. 385 ff., 461 ff., 533 ff., 599 ff.; Jacob Horn, Das englische Verbum nach den Zeugnissen von Grammatikern des 17. und 18. Jahrhunderts, Diss. phil. Gießen 1911; Otto Funke, "Sprachphilosophie und Grammatik im Spiegel englischer Sprachbücher des 17. und 18. Jahrhunderts", in: *Studia Neophilologica*, 15. Jg. 1942/43, S. 15-29; Annemarie Lohfeld, Das englische Nomen und Pronomen nach Zeugnissen von Sprachmeistern des 16. bis 18. Jahrhunderts, Diss. phil. Berlin 1943; aus neuerer Zeit: John Frank Turner, *German Pedagogic Grammars of English 1665-1750*, Diss. phil. Braunschweig 1978.
- 62) So u.a. Alwin Lehmann, "Der neusprachliche Unterricht ...", 1904 (s. Fn. 12); Karl Dorfelf, "Beiträge zur Geschichte des französischen Unterrichts ...", 1892 (s. Fn. 12); Otto Boerner und Ernst Stiehler, "Zur Geschichte der neueren Sprachen", in: *Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und deutsche Literatur und für Pädagogik*, 18. Jg. 1906, S. 334 ff., 392 ff., 459 ff.
- 63) Vgl. "Lehrbuchforschung und Lehrbuchkritik" (s. Fn. 5), 1969.
- 64) Vgl. "Der Weg durch ein Gebüsch ..." (s. Fn. 5), 1991.
- 65) Vgl. "Lehrbuchforschung und Lehrbuchkritik" (s. Fn. 5), 1969, S. 370 und 380 ff.
- 66) Ebd., S. 386.
- 67) Zur Entwicklung an den Universitäten allgemein vgl. Konrad Schröder, *Die Entwicklung des Englischunterrichts an den deutschsprachigen Universitäten bis zum Jahre 1850*, Ratingen 1969; Gunta Haenicke, *Zur Geschichte der Anglistik an deutschsprachigen Universitäten 1850-1925*, Augsburg 1979; Thomas Finkenstaedt, *Kleine Geschichte der Anglistik in Deutschland*, Darmstadt 1983; Hans Helmut Christmann, *Romanistik und Anglistik an der deutschen Univer-*

Zwei Dokumentationen decken sich in Zeitraum und Thematik, wenn auch nicht in Fragestellung und Methode, teilweise mit der vorliegenden Untersuchung.⁷⁰ Die Zusammenstellung von Miloslav Kána ist von zweifelhaftem Wert. Zwar liefert sie eine sehr große Anzahl von Methodenbezeichnungen in alphabetischer und chronologischer Auflistung, doch fehlt jeglicher Bezug auf ein Methodenkonzept, auf Methodenmerkmale, Verbreitungsgrad oder Entstehungszusammenhänge. Aus diesem Namensverzeichnis für Methoden kann man daher über die Ausrichtung einzelner Methoden, über Unterschiede und Gemeinsamkeiten verschieden benannter Methoden oder über ihren Stellenwert nichts erfahren. Dagegen legt Konrad Macht eine "geordnete und gewichtete Dokumentation"⁷¹ vor, die allerdings, anders als es ihr Titel ankündigt, keine Methodengeschichte darstellt, da Entwicklungsprozesse und Wechselbeziehun-

siert im 19. Jahrhundert, Mainz 1985; zu einzelnen Universitäten und Bildungsanstalten: Dietrich Behrens, "Zur Geschichte des neusprachlichen Unterrichts an der Universität Gießen", in: *Die Universität Gießen von 1607 bis 1907*, 2. Bd., Gießen 1907, S. 331 ff.; Ulrich Bertram, "Erlanger Anglistik von 1750 bis 1990", in: Ulrich Bertram und Dieter Petzold (Hrsg.), *Erlanger Anglistik und Amerikanistik in Vergangenheit und Gegenwart*, Erlangen 1990, S. 3 ff.; Klaus Eichhorn-Eugen, Geschichte des englischen Sprachunterrichtes (Sprachmeister seit 1700) und der englischen Philologie an der Universität Jena bis zur Gründung des Extraordinariats für deutsche und englische Philologie (1884), Diss. phil. Jena 1957; Gerhard Rauscher, Das Collegium Illustre zu Tübingen und die Anfänge des Unterrichts in den neueren Fremdsprachen, unter besonderer Berücksichtigung des Englischen (1601-1817), Diss. phil. Tübingen 1957; Manfred Scheler (Hrsg.), *Berliner Anglistik in Vergangenheit und Gegenwart 1810-1985*, Berlin 1987; Wolfgang H. Strauß (Hrsg.), *Von Lungershausen bis Kirchner. Persönlichkeitsbilder Jenaer Fremdsprachenlehrer*, Jena 1990; Wilhelm Aehle, *Die Anfänge des Unterrichts in der englischen Sprache, besonders auf den Ritterakademien*, Hamburg 1938. Zur Entwicklung an Schulen vgl. Helmut Sauer, *Fremdsprachen in der Volksschule*, Hannover 1968; Reiner Lehberger, "Collect all the English inscriptions you can find in our city" — *Englischunterricht an Hamburger Volksschulen 1870-1945*, Augsburg und Hamburg 1990; Anton von Walter, *Zur Geschichte des Englischunterrichts an höheren Schulen*, Augsburg 1982.

- 68) So z.B. zu Hamburg: Konrad Schröder, "Fremdsprachenunterricht in Hamburg im 17. und 18. Jahrhundert", in: Wilfried Brusch u.a. (Hrsg.), *Rückblicke, Einblicke, Ausblicke*, Berlin 1989, S. 11-24; zu Württemberg: Ehrhart, "Geschichte des fremdsprachlichen Unterrichts in Württemberg", in: *Korrespondenz-Blatt für die Gelehrten- und Realschulen Württembergs*, 37. Jg. 1890, S. 281-308; zu Ansbach: Christoph Beck, "Die neueren Sprachen in den Markgrafenländern Ansbach und Bayreuth", in: *Zeitschrift für französische und englischen Unterricht*, 9. Jg. 1910, S. 1-19; zu Österreich: Karl Baschiera, "Zur Geschichte des Englischunterrichts in Österreich und der Kulturbeziehungen zu den englischsprachigen Ländern", in: Otto Hietsch (Hrsg.), *Österreich und die angelsächsische Welt. Kulturbegegnungen und Vergleiche*, 2. Bd., Wien 1968, S. 69-86.
- 69) Sehr knapp: Katharina M. Bernhard, "Friedrich Th. Kühnes Wege der Ausspracheschulung (18. Jahrhundert)", in: Wolfgang Kühlwein (Hrsg.), *Sprache, Kultur und Gesellschaft*, Tübingen 1984, S. 107-108; erschöpfend dagegen: Renate Haas, V. A. Huber, *S. Imanuel und die Formationsphase der deutschen Anglistik*, Frankfurt/Main 1990.
- 70) Miloslav Kána, *Methoden im Bereich der Fremdsprachenvermittlung*. Übersichten, bibliographische Angaben, Belegtexte, Konstanz 1980 (als Manuskript vervielfältigt) und Konrad Macht, *Methodengeschichte des Englischunterrichts*, Band 1: 1800-1880, Augsburg 1986.
- 71) Macht, *Methodengeschichte* ..., S. 17.

gen zwischen den von ihm unterschiedenen Methoden nicht behandelt werden. Dennoch demonstriert die Dokumentation die methodische Vielfalt der Englischlehrbücher des 19. Jahrhunderts in prägnanter Weise.

Macht leitet die unterschiedlichen methodischen Strömungen der Zeit aus den Lehrbüchern ab. Sein methodisches Vorgehen und seine Zielsetzung werfen jedoch Fragen auf: So setzt Macht mit der Wahl des Analyseschemas ("selection, gradation, presentation, repetition") von Mackey⁷² Lehrbuch und Methode gleich und legt damit ein sehr enges Konzept von Methode zugrunde. Lehrbuchübergreifende methodische Aspekte, wie beispielsweise die Lehrziele, das Verständnis vom Fremdsprachenlernprozeß, ein Lehrgangskonzept oder die Lehrerrolle, geraten daher aus dem Blickfeld. Bei Machts Ausführungen handelt es sich in erster Linie um Lehrbuchanalysen von Einzelbänden⁷³ im Hinblick auf unterrichtsmethodische Aspekte, die gelegentlich durch Zitate aus fremdsprachendidaktischen Schriften ergänzt werden.

Ein weiteres Problem der Untersuchung von Macht ergibt sich aus den Analysekriterien im einzelnen. Auf die Schwierigkeiten, Englischlehrbücher der Vergangenheit anhand heute üblicher Kategorien zu untersuchen, wurde oben bereits hingewiesen.⁷⁴ Im Falle von Machts Dokumentation wird dies vor allem bei der Bestimmung und Gewichtung der Fertigkeiten offenkundig. Unsere heutige Unterscheidung von Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben, die Macht zugrundelegt, war zu Beginn des 19. Jahrhunderts nicht allgemein anerkannt oder üblich. Insbesondere das Hörverstehen gewann erst im Laufe des Jahrhunderts an Bedeutung. Es ist daher nicht verwunderlich, daß in den bei Macht aufgeführten Methoden das Hörverstehen keine oder nur eine sehr geringe Rolle spielt. Unser heutiges Fertigkeitsschema enthält nicht mehr die noch im 19. Jahrhundert als wichtigste angesehene Fertigkeit, das Übersetzen. Auch Macht hat das Übersetzen nicht berücksichtigt, wodurch sich die Bewertung der Fertikentsorientierung stark verschiebt. Das zeigt sich etwa am Beispiel der "Methode Meidinger": Gemäß der Kurzcharakterisierung dieser Methode im Hinblick auf das Fertigkeitstraining werden nach Ansicht von Macht Leseverstehen, Sprechen und Schreiben nur beiläufig behandelt, und das Hörverstehen werde völlig vernachlässigt.⁷⁵ Der zentrale Sprachübungsbereich der Lehrbücher nach Meidingers Methode, das Übersetzen, als dessen Neben-

72) Vgl. oben bei Fn. 30 f.

73) Macht analysiert auch aufeinander aufbauende Folgebände eines Autors, wie im Fall von Carl Munde, getrennt und ordnet sie unterschiedlichen Methoden zu, ohne ihre jeweilige Funktion im Lehrgang zu berücksichtigen.

74) Vgl. dazu oben Abschnitt 2.

75) Vgl. Macht, *Methodengeschichte* ..., S. 46.

produkte die übrigen Fertigkeiten angesehen werden können, fehlt in der Analyse.

Schließlich erscheinen die quantifizierenden Methodenprofile, die Macht zu den Sprachsegmenten — Aussprache, Wortschatz, Grammatik —, zu den Fertigkeiten und den Textthemen der Lehrbücher erstellt, als problematisch. Die einzelnen Stufen der verwendeten Skala, die von "0 = Der Bereich wird vernachlässigt" über "2 = Der Bereich wird regelmäßig angesprochen" zu "4 = Der Bereich ist Hauptanliegen"⁷⁶ sind nicht exakt definiert, so daß die Zuordnungskriterien ebenfalls unklar bleiben. Des weiteren geht aus den Profilen nicht eindeutig hervor, welche der untersuchten Lehrbücher die Grundlage dafür bilden. Sollten es nur die ausführlicher dokumentierten Lehrbücher sein — in der Regel drei Lehrbücher pro Methode — so wäre die Quellenbasis für eine quantifizierende Beurteilung außerordentlich schmal. Fehltritte sind dann, gerade angesichts der methodischen Vielfalt der Englischlehrbücher der Zeit, nicht zu vermeiden.⁷⁷

Vor allem die Beschränkung auf solche Lehrbücher, die Macht als "repräsentativ" für eine Methode ansieht, wobei er sich auf Urteile von Fremdsprachendidaktikern des 19. Jahrhunderts stützt, reduziert die Untersuchungsbasis, steuert die Quellenwahl und führt zwangsläufig zu einer allzu glatten Aufteilung in Methoden, die der viel stärker differenzierten Lehrbuchwirklichkeit nicht entspricht. Durch dieses Vorgehen fallen wichtige Lehrbücher des 19. Jahrhunderts aus der Dokumentation heraus.⁷⁸ Dennoch gelingt es Macht bereits an der geringen Zahl von 22 Lehrbüchern, die er genauer vorstellt, zu zeigen, daß das 19. Jahrhundert eine Fülle methodischer Ideen hervorgebracht hat. Nur die schmale Quellenbasis ermöglicht es ihm, methodische Strömungen voneinander zu unterscheiden. Für die hier analysierten 300 Lehrbücher versagt Machts Ordnungsschema. Die Grenzen zwischen den Methoden verschwimmen; die Lehrbücher bieten Zwischenlösungen und Methodenmischungen, sie zeigen eine auf gemeinsamen Grundpfeilern aufbauende methodische Vielfalt. Gerade diese gilt es näher zu untersuchen.

⁷⁶⁾ Ebd., S. 45.

⁷⁷⁾ So u.a. für die Textthemen der Methode Hamilton-Jacotot; vgl. Macht, *Methodengeschichte* ..., S. 102. Die Frage, welche Art von Text man beim analytischen Vorgehen zugrundelegen sollte, hat die Anhänger dieser Methode intensiv beschäftigt und in den Lehrbüchern zu einer Vielfalt unterschiedlicher Realisierungen geführt, denen das Schema bei Macht keineswegs gerecht wird. Vgl. dazu ausführlich unten Teil II, Kap. 2. I. und Kap. 4. III.

⁷⁸⁾ So z.B. die Veröffentlichungen von Karl Franz Christian Wagner (vgl. dazu ausführlich unten Teil II, Kap. 3. III.) oder das Lehrbuch nach Magers Methode von F. A. Callin (vgl. dazu unten Teil III, Kap. 3. und 4.).

TEIL I

DIE FRÜHPHASE
DES ENGLISCHEN SPRACHUNTERRICHTS
BIS CA. 1770

1. Englische Kultur und Sprache im Deutschland des 18. Jahrhunderts

Das 18. Jahrhundert war gekennzeichnet von einem langsamen, aber stetigen Anstieg des Interesses an England und allem Englischen. Die bis dahin eher als sporadisch zu charakterisierenden Beziehungen zwischen England und Deutschland veränderten sich in quantitativer und qualitativer Hinsicht. Viele Jahrhunderte hindurch war die englische Sprache vorwiegend für die in London Handel treibenden Kaufleute von Bedeutung gewesen.¹ Seit Ende des 17. Jahrhunderts wurden die literarischen Beziehungen stärker, und infolgedessen wuchs allmählich das Interesse an der englischen Sprache. Der Entwicklungsbogen reicht von der noch zögernden Rezeption englischer Literatur zu Beginn des 18. Jahrhunderts — immerhin erschien 1720, ein Jahr nach dem Original, bereits eine deutsche Übersetzung von Defoes "Robinson Crusoe"² — bis zu einer Phase umfassender Anglophilie gegen Ende des Jahrhunderts.³

Grundlage für das allgemein steigende Interesse an literarischen und anderen Schriften war die Beherrschung des Lesens. Im 18. Jahrhundert breitete sich diese Kulturtechnik in Deutschland auf weitere Bevölkerungsschichten aus, und es vollzog sich zudem im Hinblick auf Lesefähigkeit und Leseinteressen ein grundlegender Wandel (I. (a)). Parallel zur wachsenden Nachfrage nach Lese- stoff ergab sich eine Ausweitung des Bücherangebots; englische Werke wur-

1) Vgl. H. P. Junker, "Englischer Unterricht, geschichtlicher Abriss", in: Wilhelm Rein (Hrsg.), *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, 2. Aufl., Langensalza 1904, S. 408 f.

2) Ebd., S. 411; Karl Elze, *Die englische Sprache und Literatur in Deutschland*, Dresden 1864, S. 40: Elze erwähnt vier Neuauflagen der deutschen Ausgabe von *Robinson Crusoe* im Erscheinungsjahr 1720.

3) Vgl. insbesondere Michael Maurer, *Aufklärung und Anglophilie in Deutschland*, Göttingen 1987.

den durch Import, Übersetzung oder Nachdruck im deutschsprachigen Raum verbreitet (I. (b)). Eine qualitative Änderung trat im 18. Jahrhundert dadurch ein, daß englische Schriften immer häufiger in der Originalsprache und nicht mehr in lateinischen oder französischen Übersetzungen⁴ rezipiert wurden, die ihrerseits dann die Grundlage für Übersetzungen ins Deutsche bildeten.⁵ Im Laufe des Jahrhunderts erhielt die englische Sprache einen völlig anderen Stellenwert: "Für den Gebildeten war um 1700 Englisch in fast jeder Hinsicht entbehrlich, um 1800 in fast jeder Hinsicht unerlässlich."⁶ Die Motive für das Erlernen der englischen Sprache weiteten sich aus (II.). Äußerungen von Pädagogen aus der Zeit vor 1770 und Hinweise auf die Durchführung von Englischunterricht an Schulen und Universitäten belegen darüber hinaus, wo Englisch gelehrt wurde (III.).

I. Die Entwicklung der Lesefähigkeit und die Verbreitung englischen Schrifttums

Das Englische war — als "neue" Fremdsprache des 18. Jahrhunderts⁷ — eng verknüpft mit den Gedanken der Aufklärung und mit der Herausbildung des Bildungsbürgertums. Voll ausgeprägt war diese Verbindung erst im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts;⁸ in der Zeit davor lassen sich wichtige Gesichtspunkte jedoch bereits erkennen. Wesentliche Aspekte waren die Zunahme von Lesefertigkeit und das wachsende Leseinteresse, das zur Gründung von Lesegesellschaften und Lesekabinetten führte (a), aber auch zur Entstehung neuer Lesestoffe und zu einer Steigerung der Buchproduktion, wovon englischsprachige Veröffentlichungen ebenfalls betroffen waren (b).

4) Vgl. Eva Maria Inbar, "Zum Englischstudium im Deutschland des XVIII. Jahrhunderts", in: *Arcadia*, 15. Jg. 1980, S. 15; Bernhard Fabian, "Die Meßkataloge und der Import englischer Bücher nach Deutschland im achtzehnten Jahrhundert", in: Reinhard Wittmann und Bertold Hack (Hrsg.), *Buchhandel und Literatur*, Wiesbaden 1982, S. 157; ders. "Englisch als neue Fremdsprache des 18. Jahrhunderts", in: Dieter Kimpel (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in der deutschen Aufklärung*, Hamburg 1985, S. 181.

5) *The Pilgrim's Progress* von John Bunyan wird 1685 aus dem Holländischen ins Deutsche übersetzt, Jonathan Swift *Gulliver's Travels* erhalten eine deutsche Übersetzung 1727 nach einer französischen Ausgabe; vgl. Thomas Finkenstaedt, *Kleine Geschichte der Anglistik in Deutschland*, Darmstadt 1983, S. 17.

6) Bernhard Fabian, "Englisch als neue Fremdsprache ..." (s. Fn. 4), S. 178.

7) So Bernhard Fabian, "Englisch als neue Fremdsprache ..." (s. Fn. 4).

8) S. unten Teil II, Kap. 5.

(a) Lesefähigkeit und Lesegesellschaften

Im 18. Jahrhundert ging das Analphabetentum zurück; die Zahl derjenigen, die lesen konnten, vervierfachte sich bis zum Ende des Jahrhunderts.⁹ Rolf Engelsing spricht sogar von einer "Leserevolution".¹⁰ Gelesen wurde zur eigenen Weiterbildung und zur Unterhaltung. Das bildende Lesen war wichtiger Bestandteil des häufig praktizierten Selbstunterrichts. Vom Bildungshunger und seiner Befriedigung durch Lesen profitierte zwar in erster Linie die Muttersprache, aber auch Wertschätzung und Verbreitung der modernen Fremdsprachen wurden positiv beeinflusst.

Zudem wandelten sich im Laufe des Jahrhunderts der Lesestoff und die Art zu lesen grundlegend. Während zunächst einige wenige Bücher intensiv und wiederholt gelesen wurden, so begann im Laufe des 18. Jahrhunderts die Zeit der extensiven Lektüre vieler Bücher und Schriften.¹¹ Das dadurch in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts wachsende Bedürfnis nach neuem Lesestoff fand seinen Niederschlag zum einen in der steigenden Buch- und Zeitschriftenproduktion, wobei gerade die Zeitschriften für die extensive Lektüre geeignet waren, zum anderen in der Gründung von Lesegesellschaften.¹² Diese Gesellschaften, von den Aufklärern zum Zweck der Verbreitung von Wissen und zur Selbstbildung gegründet, erfaßten im Laufe des Jahrhunderts eine immer größere Zahl von gebildeten Bürgern.¹³ Hier organisierte man gemeinschaftliche Abonnements von Zeitschriften, einigte sich über die Anschaffung von Büchern und traf sich zum Gedankenaustausch über das Gelesene. Die Blütezeit der deutschen Lesegesellschaften sind die letzten drei Jahrzehnte des 18. Jahrhunderts,¹⁴ wenn es auch um die Jahrhundertmitte in einigen Städten bereits Lesegesellschaften gab.¹⁵

⁹⁾ Vgl. R. Schenda, *Volk ohne Buch*, Frankfurt 1970, S. 443 f., zitiert nach Rolf Engelsing, "Die Perioden der Lesergeschichte in der Neuzeit", in: ders., *Zur Sozialgeschichte deutscher Mittel- und Unterschichten*, Göttingen 1973, S. 141.

¹⁰⁾ *Analphabetentum und Lektüre*, Stuttgart 1973; "Die Perioden der Lesergeschichte ...", (s. Fn. 9); *Der Bürger als Leser*, Stuttgart 1974.

¹¹⁾ Vgl. Rolf Engelsing, "Perioden der Lesergeschichte" (s. Fn. 9), S. 122-128.

¹²⁾ Neben den Veröffentlichungen von Rolf Engelsing (s. Fn. 9 u. 10) vgl. vor allem Marlies Prüssner, "Lesegesellschaften im 18. Jahrhundert", in: *Börsenblatt für den deutschen Buchhandel*, Bd. 28, H. 10, Frankfurt 1972, S. 189-301; Otto Dann, "Die Lesegesellschaften des 18. Jahrhunderts und der gesellschaftliche Aufbruch des deutschen Bürgertums", in: Ulrich Herrmann (Hrsg.), *Die Bildung des Bürgers*, Weinheim 1982, S. 100-118; Richard van Dülmen, *Die Gesellschaft der Aufklärer*, Frankfurt 1986, S. 82 ff.

¹³⁾ Eine Darstellung dieser Entwicklung gibt Richard van Dülmen, *Die Gesellschaft der Aufklärer*, Frankfurt 1986.

¹⁴⁾ Vgl. Otto Dann, "Die Lesegesellschaften ..." (s. Fn. 12), S. 103.

¹⁵⁾ So 1750 in Bremen; vgl. Rolf Engelsing, *Bürger als Leser* (s. Fn. 10), S. 125.

Auch der Wunsch nach Beschäftigung mit englischer Sprache und Literatur konnte die Bürger zu einer Gesellschaft zusammenführen. So bestand beispielsweise in Stralsund von 1750 bis 1782 eine Lesegesellschaft, deren Name Programm war: "Privatverein zum Studium der englischen Sprache und Literatur".¹⁶ Aus der Gründungszeit der Lesegesellschaft besitzen wir keinen Nachweis über Englischunterricht an einer Stralsunder Schule. Allerdings ist für die siebziger Jahre Englisch neben Französisch und Latein als sog. Nebenlektion des Gymnasiums belegt.¹⁷ Es ist kaum nachzuprüfen, ob der Zusammenschluß zu dieser "englischen" Lesegesellschaft sich aus dem eher zufälligen Interesse Stralsunder Bürger motivierte oder ob er eingebettet war in eine breitere Förderung von englischer Sprache und Literatur in dieser Stadt. Eine weitere, durch ihren Namen als Lesegesellschaft zur Pflege englischer Literatur erkennbare Vereinigung war die etwa um 1787 in Bremen existierende "Englische Lesegesellschaft".¹⁸

Inwieweit in allgemeinen Lesegesellschaften englische Literatur und Sprache ihren Platz hatten, läßt sich aus den uns erhaltenen Bücherverzeichnissen schließen, wonach in der Regel einige englische Bücher — entweder im Original oder in Übersetzung — vorhanden waren. Selbst in den Beständen von Lesegesellschaften in kleineren Städten, wie Wunstorf oder Trier, fanden sich Werke deutscher Autoren über England, u.a. die "Annalen der Britischen Geschichte" von Archenholtz.¹⁹ Nicht nur die schöngeistige englische Literatur, sondern auch Reisebeschreibungen und historische Abhandlungen waren Gegenstand der Lektüre.²⁰

Auch aus überlieferten Katalogen von Privatbibliotheken gebildeter Bürger wissen wir, daß der Besitz englischer Bücher nicht ungewöhnlich war. Sicherlich sind die 240 Bände mit Originalausgaben englischer Lyrik, Dramen und Prosa aus dem 17. und 18. Jahrhundert sowie weitere Bände mit den Dramen von Shakespeare und der dazugehörigen literaturwissenschaftlichen Fachliteratur, die den englischen Teil der Bibliothek von Johann Joachim Eschenburg darstellten, für den Bücherbesitz von Privatleuten nicht repräsentativ; hier dürfte

¹⁶⁾ Vgl. Marlies Prüsener, "Lesegesellschaften im 18. Jahrhundert" (s. Fn. 12), S. 292.

¹⁷⁾ S. Konrad Schröder, *Linguarum Recentium Annales*, Band 4: 1771-1800, Augsburg 1985, S. 201.

¹⁸⁾ Richard van Dülmen, *Die Gesellschaft ...* (s. Fn. 12), S. 170. Ob in Lesegesellschaften, wie "Erziehungs-Lesegesellschaft" oder "Akademisches Leseinstitut" (vgl. van Dülmen), die englische Literatur besondere Beachtung fand, ist ohne ein genaues Studium der Bücherverzeichnisse, soweit diese überhaupt erhalten sind, nicht möglich.

¹⁹⁾ Vgl. Bernhard Fabian, "English Books and Their Eighteenth-Century Readers", in: Paul J. Korshin (ed.), *The Widening Circle, Essays on the Circulation of Literature in Eighteenth-Century Europe*, Philadelphia 1976, S. 162 f.

²⁰⁾ Ebd.

es sich schon deshalb um einen Ausnahmefall handeln, da Eschenburg sich beruflich mit englischer Literatur befaßte.²¹ Immerhin schließt Inbar, daß der "gebildete Bürger in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts um hundert englische Bücher in seiner Bibliothek stehen hatte".²² Die von Engelsing skizzierten Bibliotheksbestände einiger Bremer Bürger lassen allerdings vermuten, daß eine solche Schätzzahl sowohl weit über- als auch unterschritten werden konnte.²³ Das Interesse an englischen Schriften, sei es zur Unterhaltung oder zur eigenen Weiterbildung, war sehr unterschiedlich ausgeprägt.

(b) Die Verbreitung englischen Schrifttums

Der Erwerb englischer Bücher war im Deutschland des 18. Jahrhunderts nicht leicht. Englische Bücher waren zu Beginn des Jahrhunderts in Deutschland kaum zu erhalten,²⁴ und auch die Veröffentlichung von deutschen Übersetzungen englischer Werke begann vor der Jahrhundertmitte nur sehr zögernd.²⁵ "Die Klage, daß englische Bücher nicht zu bekommen seien, zieht sich durch das ganze 18. Jahrhundert."²⁶ Wer nach England reiste, brachte Bücher von dort mit. Und wenn jemand englische Bücher besaß, so wurde er von Freunden gebeten, sie ihnen zu leihen. Inbar weist darauf hin, daß der Briefwechsel zwischen Lessing, Mendelssohn und Nicolai viele Bitten, englische Bücher zu schicken, zurückzugeben oder zu besorgen, enthält.²⁷

Leichter war es jedoch, sich über englische Neuerscheinungen zu informieren. Ausführliche Inhaltsangaben zu englischen Büchern aus zahlreichen Wissensgebieten fand der zeitgenössische Leser in Spezialzeitschriften wie

21) Zu Leben und Wirken des Braunschweiger Professors und Shakespeare-Übersetzers Johann Joachim Eschenburg (1743-1820) vgl. Michael Maurer, *Aufklärung und Anglophilie* (s. Fn. 3), S. 292-331; dort auch weitere Literaturangaben.

22) "Zum Englischstudium ..." (s. Fn. 4), S. 27.

23) Vgl. *Der Bürger als Leser* (s. Fn. 10), S. 174 ff. Die drei Bibliotheken, die Engelsing näher beschreibt, enthalten im Falle des Bremer Kaufmanns Johann Daniel Warneken 879 fremdsprachige Romane; in der Büchersammlung des Juristen Heinrich von dem Busch finden sich die modernen englischen Schriftsteller ausschließlich in deutscher oder französischer Übersetzung, und gar keine fremdsprachige Literatur gibt es bei dem Arzt Matthias Jakob Bacmeister. Es bleibt unklar, ob fremdsprachige Romane in der Bibliothek von Warneken auch in englischer Sprache vorhanden waren und ob Bacmeister vielleicht englische medizinische Fachbücher besaß.

24) Vgl. Fabian, "Englisch als neue Fremdsprache ..." (s. Fn. 4), S. 179.

25) Fabian, "English Books ..." (s. Fn. 19), S. 126, schreibt, die Zahl der Übersetzungen habe im Jahr zwischen weniger als zehn und zwanzig geschwankt. Erst nach 1750 seien diese Zahlen auf ein Mehrfaches gestiegen.

26) Fabian, "Englisch als neue Fremdsprache ..." (s. Fn. 4), S. 180.

27) "Zum Englischstudium in Deutschland ..." (s. Fn. 4), S. 23.

z.B. in der "Brittischen Bibliothek", die ab 1756/57 in Leipzig erschien.²⁸ Englische Neuerscheinungen wurden u.a. auch in der "Allgemeinen Deutschen Bibliothek", die 1765 von Friedrich Nicolai gegründet wurde, und der "Neuen Bibliothek der Schönen Wissenschaften" rezensiert.²⁹

Englische Veröffentlichungen wurden nicht nur zur Kenntnis genommen, sondern auch nachgeahmt und in Übersetzungen und Auszügen verbreitet. Das geschah zum Beispiel mit englischen Wochenblättern und Zeitschriften, die ein wichtiger Bestandteil des kulturellen Lebens im England des 18. Jahrhunderts waren. In Hamburg erschien seit den zwanziger Jahren der "Patriot", der hauptsächlich in nord- und ostdeutschen Städten gelesen wurde.³⁰ In Bremen fanden sich Anfang der fünfziger Jahre einige Pastoren in der ersten Bremer Lese-gesellschaft zum gemeinsamen Bezug englischer Wochenblätter zusammen;³¹ 1756 gründeten sie, dem Vorbild des "Hamburgischen Magazin" folgend, das "Bremische Magazin der Wissenschaften, Künste und Tugend", dessen Inhalt aus deutschen Übersetzungen von Auszügen des "London Magazine", "Gentleman's Magazine", "Universal Magazine" und des "New Magazine" bestand.

Im ganzen sah das deutsche 18. Jh. an die tausend solcher Zeitschriftengründungen, welche alle die gemeinverständliche Behandlung literarischer und religiöser Fragen, die Schilderung der gesellschaftlichen Zustände und das satirisch gefärbte Sittenbild zu ihrer Aufgabe machten.³²

Die Themen deckten zahlreiche Wissenschaften und Sachgebiete ab: Medizin und Technik waren ebenso vertreten wie die Meteorologie und die klassische Philologie.³³

Um die Jahrhundertmitte begann auch die Zeit der Nachdrucke englischer Werke in der Originalsprache durch deutsche Verleger.³⁴ Dabei gab es sowohl Parallelausgaben des englischen Texts mit deutscher Übersetzung als auch reine Nachdrucke. In den sechziger Jahren war der Markt jedoch noch zu klein, um eine zehnbändige Pope-Ausgabe, die Friedrich Nicolai von 1762 bis 1764 herausbrachte, aufzunehmen. Die große Zeit der englischen Nachdrucke begann

28) Vgl. Bernhard Fabian, "English Books ..." (s. Fn. 19), S. 151. Diese Zeitschrift bestand bis 1767.

29) Ebd., S. 145 ff. (mit dem Hinweis auf weitere Rezensionsorgane für englische Veröffentlichungen).

30) Vgl. Rolf Engelsing, *Bürger als Leser* (s. Fn. 10), S. 125.

31) Ebd., S. 224.

32) Horst Oppel, *Englisch-deutsche Literaturbeziehungen*, Bd. 1, Berlin 1971, S. 61.

33) Ebd., S. 126 ff.

34) Die Angaben dieses Absatzes sind dem Beitrag von Bernhard Fabian, "The Beginnings of English-Language Publishing in Germany in the Eighteenth Century", in: K.E. Carpenter (ed.), *Books and Society in History*, New York 1983, S. 121 ff. entnommen.

um 1770. Die Gründe für das ausgedehnte Nachdrucken lagen in der schlechten Versorgung des deutschen Marktes mit aus England importierten Büchern; das Angebot konnte die Nachfrage nicht befriedigen. Darüber hinaus waren englische Bücher sehr teuer; da die deutschen Nachdrucke wesentlich billiger und einfacher in der Herstellung waren, konnten sie zu einem deutlich geringeren Preis als die englischen Originale verkauft werden. Nachgedruckt wurden in jener Zeit nicht nur Werke der englischen Literatur, sondern auch Biographien, Reisebeschreibungen oder philosophische Essays. Dies entsprach dem breiten Interesse an englischen Veröffentlichungen.

II. Motive und Ziele der Beschäftigung mit englischer Sprache

Das wachsende Interesse an englischen Schriften und an Nachrichten aus England war verbunden mit einem Anstieg der Beschäftigung mit der englischen Sprache. Immer mehr Menschen wollten Englisch lernen. Diese Entwicklung wurde zudem durch die Aufklärung gefördert. Denn für die Aufklärer war "der Dialog mit den Literaten und Gelehrten in anderen europäischen Ländern [...] eine Selbstverständlichkeit".³⁵ Um Veröffentlichungen in anderen Sprachen lesen, um korrespondieren oder im anderen Land Gespräche führen zu können, waren Fremdsprachenkenntnisse unerlässlich. Eine moderne Fremdsprache wie das Englische war deshalb unter zwei Gesichtspunkten interessant. Zum einen war sie ein Mittel, um sich gelehrte und literarische Veröffentlichungen des englischen Sprachraums zu erschließen,³⁶ zum anderen zählte man die Beherrschung von Sprachen zu den nützlichen und notwendigen Fertigkeiten von gebildeten Menschen.

Im folgenden werden zunächst die Personengruppen näher bestimmt, die im 18. Jahrhundert Englisch lernten (a). Für die Aufnahme ihrer Sprachstudien waren unterschiedliche Motive ausschlaggebend, und die Lernenden konnten jeweils andere Zwecke mit ihren Englischkenntnissen verfolgen (b). Je nach der Zielorientierung war auch das angestrebte Sprachkönnen verschieden (c). Mehrere Möglichkeiten gab es schließlich auch bei den Lernwegen, die den Menschen im 18. Jahrhundert zum Erwerb von Fertigkeiten in der englischen Sprache offenstanden (d).

³⁵) Horst Möller, *Vernunft und Kritik: Deutsche Aufklärung im 17. und 18. Jahrhundert*, Frankfurt 1986, S. 20.

³⁶) So auch Bernhard Fabian, "The Beginnings of English-Language Publishing in Germany ..." (s. Fn. 34), S. 118.

(a) Zielgruppen

Es waren im wesentlichen zwei Personengruppen, die in den ersten beiden Dritteln des 18. Jahrhunderts Englisch lernten: die Gelehrten und die Kaufleute. Zu dieser berufsorientierten Zielgruppe traten zwei funktionsorientierte, die sich mit der ersten überschneiden konnten: die Englandreisenden und die Leser, das heißt diejenigen, die englische Literatur im Original lesen wollten.

Am häufigsten äußern sich zeitgenössische Quellen über die Bedeutung der englischen Sprache für den Gelehrten. Bereits zu Beginn des 18. Jahrhunderts beschrieb August Bohse, der ab 1709 als Professor an der Ritterakademie zu Liegnitz tätig war, den Nutzen der englischen Sprache für angehende Theologen: Die englischen Geistlichen schrieben "ueberdiemassen lehrreich" und hätten "vortreffliche Meditationes".³⁷ Joachim Mugdan und Wolf Paprotté rechnen dem pietistischen Interesse an englischer theologischer und philosophischer Literatur eine "wichtige Katalysatorfunktion für die intensive Auseinandersetzung mit England"³⁸ zu, wobei sie offen lassen, inwieweit diese Rezeption englischer Veröffentlichungen auch über das Medium der englischen Sprache und nicht über lateinische bzw. französische Übersetzungen erfolgte. Die lateinische Sprache verlor im 18. Jahrhundert langsam ihre zentrale Rolle als "lingua franca" der Gelehrten, wodurch die modernen Sprachen an Bedeutung gewannen. Nicht nur die Theologen, die noch in anderen Quellen genannt werden,³⁹ sondern auch die Mediziner und Juristen⁴⁰ konnten nach Ansicht zeitgenössischer Gelehrter von englischer Fachliteratur profitieren. Ein Gelehrter sollte danach in der Lage sein, englische Texte seines Fachgebiets lesen zu können. So beklagte der Lehrbuchautor Johann Christian Prager noch 1764, "daß unter den Gelehrten noch so viele sind, die nicht alleine diese Sprache nicht kennen, sondern

37) Talander (i.e. August Bohse), *Der getreue Hofmeister ...*, 1706, S. 364 (zitiert nach: Wilhelm Aehle, *Die Anfänge des Unterrichts in der englischen Sprache, besonders auf den Ritterakademien*, Hamburg 1938, S. 60).

38) Joachim Mugdan und Wolf Paprotté, "Zur Geschichte des Faches Englisch als Exempel für eine moderne Fremdsprache", in: Anneliese Mannzmann (Hrsg.), *Geschichte der Unterrichtsfächer I*, München 1983, S. 69.

39) So bei Christian Friedrich Seidelmann, *Tractatus Philosophico-Philologicus de Methodo Recte Tractandi Linguas Exoticas*, Wittenberg 1724 (faksimiliert, übersetzt und herausgegeben von Franz Josef Zapp und Konrad Schröder, Augsburg 1984), S. 19.; Fabricius, *Abriss einer allgemeinen Historie der Gelehrsamkeit*, Leipzig 1752, S. 169 (zitiert nach Aehle, *Die Anfänge des Unterrichts in der englischen Sprache*, s. Fn. 37, S. 65).

40) Vgl. u.a. Seidelmann, *Tractatus* (s. Fn. 39), S. 19; Bohse (zitiert nach Aehle, *Die Anfänge des Unterrichts in der englischen Sprache*, s. Fn. 37, S. 60); Teichmeyer (in einem Missiv vom 18.10.1720), zitiert bei Klaus Eichhorn-Eugen, *Geschichte des englischen Sprachunterrichts und der englischen Philologie an der Universität Jena*, Diss. phil. Jena 1957, S. 131; Martin Schmeizel, *Rechtsschaffener Academicus*, Halle 1738, S. 376 (zitiert nach Konrad Schröder, *Linguarum Recentium Annales*, Band 2: 1701-1740, Augsburg 1982, S. 177).

auch diesen Mangel ihrer Erkenntnis mit einer gelehrten Miene verteidigen".⁴¹ Daß die Gelehrten stärker als andere am Erlernen der englischen Sprache Interesse hatten, zeigt sich auch an dem Bücherangebot aus England zur jährlichen Leipziger Messe. Um die Jahrhundertmitte lag das Hauptgewicht der Nachfrage bei wissenschaftlichen und nicht bei literarischen Werken aus England.⁴²

Für die Gelehrten war die englische Sprache, wie der Grammatiker Thomas Lediard schrieb, "die Türe und der Schlüssel zu anderen Wissenschaften"⁴³ und der englischen Fachliteratur; für den Kaufmann war sie notwendiges Kommunikationsmittel beim Handel mit England. Hierzu benötigte er praktische mündliche und schriftliche Sprachkenntnisse, um in direkten oder brieflichen Kontakt mit den Handelspartnern treten zu können.

Die fremdsprachliche Ausbildung des zukünftigen Kaufmanns war bis in die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts hinein vorwiegend Privatangelegenheit eines jeden einzelnen, obgleich die Merkantilisten in vielen Denkschriften die Einrichtung von Kaufmannsakademien forderten, an denen die modernen Fremdsprachen neben den landeskundlichen Fächern eine bedeutende Rolle spielen sollten.⁴⁴ Abgesehen von der an die Heckersche Realschule in Berlin angegliederten "Handlungsklasse", die nicht lange bestand und in deren Rahmen es keinen Englischunterricht gab,⁴⁵ wurden neusprachlich ausgerichtete Handelsschulen im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts mit der Einrichtung des "Hamburger Instituts zur Erziehung und Vorübung des jungen Kaufmanns" (1768) durch Johann Georg Büsch und Christian Wurmb⁴⁶ und mit der Etablierung der Berlinischen Handlungsschule von Johann Michael Friedrich Schulze (1791) gegründet.⁴⁷

Zu den Gelehrten und den Kaufleuten als Interessenten am Erlernen der englischen Sprache traten um die Mitte des 18. Jahrhunderts diejenigen hinzu, die die Werke englischer Schriftsteller im Original lesen wollten. Der sich im 18. Jahrhundert vollziehende Wechsel der Aufmerksamkeit vom Vorbild der französischen Literatur zu dem der englischen schürte das Interesse, Neuerscheinungen möglichst schnell in den Händen zu halten. War die englische

41) *Englische Grammatik*, Coburg, Vorwort.

42) Vgl. dazu die Auswertung der Meßkataloge bei Bernhard Fabian, "Die Meßkataloge ..." (s. Fn. 4).

43) Vorrede zu *Grammatica Anglicana Critica*, Hamburg 1725 (zitiert nach Schröder, *Annales* 2, s. Fn. 40, S. 119).

44) Zum fremdsprachlichen Unterricht an Handelsschulen im 18. Jahrhundert vgl. Hugo Dietze, *Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts an Handelsschulen*, Leipzig 1927, bes. S. 12 ff.

45) Vgl. Hermann Gilow, *Das Berliner Handelsschulwesen des 18. Jahrhunderts*, Berlin 1906, S. 15 ff.

46) Vgl. Dietze, *Methodik* ... (s. Fn. 44), S. 16.

47) Vgl. Gilow, *Das Berliner Handelsschulwesen* ... (s. Fn. 45), S. 93 ff.

Literatur in den ersten Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts oft auf dem Umweg über französische Übersetzungen rezipiert worden, so begannen um die Jahrhundertmitte das direkte Übersetzen aus dem Englischen und vor allem das Studium der Originalliteratur in größerem Umfang.⁴⁸

Bei den bisher genannten Personengruppen handelt es sich um Erwachsene, die Englischkenntnisse für ihre privaten oder beruflichen Interessen benötigten. Daneben lernten aber auch Heranwachsende Englisch, und zwar entweder bei einem Privatlehrer, wie Johann Wolfgang Goethe und seine Schwester,⁴⁹ oder in der Schule. Denn viele Ritterakademien, einige Gymnasien und andere Schulen boten ihren Schülern Englischunterricht.⁵⁰ Die bisher bekannten Belege für frühen Englischunterricht widerlegen Inbars Behauptung, daß es vor 1750 keinen Englischunterricht an Schulen gegeben habe und der Privatunterricht die einzige Möglichkeit zum Erwerb der englischen Sprache gewesen sei.⁵¹

(b) Zweckbestimmung

Das Argument der Nützlichkeit englischer Sprachkenntnisse dominierte in den frühen Forderungen nach Englischunterricht. Bereits 1715 betont Gesner: "Utilitate proxima Gallicae hodie est Anglicana."⁵² Gesner selbst hatte in seiner Jugend am Gymnasium zu Ansbach moderne Sprachen gelernt, war später Rektor der Thomasschule zu Leipzig (1730) und Professor an der Universität Göttingen (ab 1734).⁵³ Man lernte also Englisch, um es zu verwenden.

Im Vergleich mit den von Helmut Sauer zusammengestellten "Begründungsmotiven" für neusprachlichen Unterricht im Verlauf seiner Geschichte⁵⁴ wird das ganz deutlich. So herrschen in den ersten beiden Dritteln des 18. Jahrhunderts einige wenige Aspekte vor: **Den Lernenden selbst ist an einer Teilhabe**

⁴⁸) Vgl. u.a. Karl Elze, *Die englische Sprache und Literatur* ... (s. Fn. 2), S. 45 ff.; Horst Oppel, *Englisch-deutsche Literaturbeziehungen* (s. Fn. 33), S. 126 ff.; Eva Maria Inbar, "Zum Englischstudium ..." (s. Fn. 4), S. 15; Bernhard Fabian, "Englisch als neue Fremdsprache ..." (s. Fn. 4), S. 186.

⁴⁹) Der Englischlehrer der Familie Goethe, der angehende Theologe Johann Schade, der acht Monate in England zugebracht hatte, war vermutlich identisch mit Johann Peter Christoph Schade, der 1765 an der Universität Jena englischen Sprachunterricht erteilte und auch ein Lehrbuch verfaßte. Vgl. Konrad Schröder, *Linguarum Recentium Annales*, Band 3: 1741-1770, Augsburg 1983, S. 64 u. 113. Zum Lehrbuch von Schade, *Wesentlicher Unterricht zur Erlernung der Gross-Britannischen Sprache*, Jena 1765, vgl. unten Kap. 2.

⁵⁰) Vgl. dazu den folgenden Abschnitt III.

⁵¹) Vgl. "Zum Englischstudium ..." (s. Fn. 4), S. 15 f.

⁵²) Zitiert nach Wilhelm Aehle, *Die Anfänge des Unterrichts in der englischen Sprache* (s. Fn. 37), S. 61.

⁵³) Biographische Angaben nach Schröder, *Annales* 2 (s. Fn. 40), S. 6.

⁵⁴) *Fremdsprachen in der Volksschule*, Hannover 1968, S. 27-29.

am englischen Kulturleben durch das Lesen englischer Literatur gelegen oder am wissenschaftlichen Diskurs mit englischen Gelehrten. Beide Motive ordnet Sauer dem Aspekt der internationalen Kommunikation zu. Ebenfalls aus diesem Bereich stammen die Motive, die Fremdsprache für einen Auslandsaufenthalt oder das erfolgreiche Betreiben von Handel und Wirtschaft zu erlernen. Demgegenüber ist der Aspekt der Persönlichkeitsbildung, den Sauer als zweite Begründungskategorie nennt, nur schwach vertreten. Für die Englischlernenden des 18. Jahrhunderts trifft lediglich das Verlangen nach Rezeption der schöngeistigen und wissenschaftlichen Literatur zu; formal bildende Kraft schreibt man dem Englischen damals noch nicht zu.

Auch die beiden weiteren Kategorien, der ständisch-soziologische und der politische Aspekt, spielen für das Lernen der englischen Sprache vor 1770 keine große Rolle. Immerhin findet sich die Begründung des Zittauer Gymnasialdirektors Gottfried Polycarpus Müller, der im Schulprogramm des Jahres 1725 neben den gelehrten Sprachen, Griechisch und Latein, die Sprachen der "galanten Welt",⁵⁵ nämlich Französisch, Italienisch und Englisch, empfiehlt: "Die Sprachen der heutigen politischen Welt müssen zum wenigsten auf Schulen nicht negligiert werden."⁵⁶ Auch Müller weist auf die Fachliteratur hin, die in den drei "galanten Sprachen" erschienen ist; dazu trete die Tatsache, daß die modernen Sprachen an den Adelshöfen gesprochen würden, und er fährt fort: "daß ein vernünftiger Schul-Mann, der seine Anvertraute nicht nur zur Speculation, sondern fürnemlich zum künftigen Leben, praepariren will, Ursache findet, dieselben einem jeden nach seinem künftigen Gebrauch lernen zu lassen."⁵⁷ Auch für Müller ist damit der spätere Nutzen der lebenden Fremdsprachen ausschlaggebend für ihre Aufnahme in den Lehrplan.

Die genannten Motive geben für die ersten beiden Drittel des 18. Jahrhunderts Hinweise auf Inhalte des damaligen Fremdsprachenunterrichts sowie auf Zielvorstellungen über das angestrebte Sprachkönnen, die wiederum Lernwege und -materialien prägten. Zu den Beweggründen von Individuen, selbst Englisch zu lernen oder ihren Kindern englischen Sprachunterricht erteilen zu lassen, treten die Argumente, mit denen englischer Unterricht für bestimmte Zielgruppen oder seine generelle Institutionalisierung empfohlen wurde. Wieviele einfache Bürger, Kaufleute oder Beamte aus eigenem Antrieb Englisch lernten, läßt sich nur schwer feststellen. Eine Untersuchung autobiographischer Schriften gibt erste Aufschlüsse: Esther Agthe kommt in ihrer Studie, in der sie Selbstzeugnisse von 75 Personen auswertet, die ihre Kinder- und Jugendjahre im

⁵⁵⁾ *Abriß der Schul-Studien, und desjenigen, so bishero auf dem Zittauischen Gymnasio praestiret worden, und mit Göttlicher Hülffe noch praestiret werden soll, Zittau 1725, S. 7.*

⁵⁶⁾ Ebd., S. 8.

⁵⁷⁾ Ebd., S. 8 f.

späten 17. und in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts verlebten, zu dem Schluß, daß "der Prozentsatz an Personen, der Englisch weitgehend im Selbstunterricht erlernte, [...] überraschend hoch [ist]".⁵⁸ Viele der von ihr berücksichtigten Personen bedauern es, "daß keine Gelegenheit gewesen sei, eine bestimmte moderne Sprache überhaupt oder frühzeitig genug zu lernen".⁵⁹ Agthes Quellenmaterial stammt vorwiegend aus dem protestantischen norddeutschen Raum und damit aus der Gegend, die traditionell wegen ihrer Handelsbeziehungen mit England zu tun hatte, was für das Interesse gerade an der englischen Sprache sicher eine Rolle spielte.

(c) Angestrebtes Sprachkönnen

Das Englische war zum ersten für bestimmte Gruppen von Individuen wichtig, die sich vor allem durch Lesen andere Wissens- und Erfahrungsbereiche erschließen wollten. "The medium of the assimilation of English thought and English culture was primarily, and in many cases exclusively, the printed page."⁶⁰ Zum zweiten benötigte man Englisch in bestimmten Berufen oder Situationen zur schriftlichen oder mündlichen Verständigung.

Daraus ergab sich das Leseverstehen als dominierende Fertigkeit des Englischlernens im 18. Jahrhundert. Lesefähigkeit wurde vor allem für den Gelehrten gefordert — gefolgt von der Fertigkeit, sich bei Reisen nach England verständlich machen und mit englischen Fachkollegen in einen Diskurs eintreten zu können.⁶¹ Das Verstehen von Texten und die Beherrschung mündlicher und schriftlicher Ausdrucksmöglichkeiten, die sich auf Alltagssituationen oder das eigene Fachgebiet bezogen, waren somit wesentliche Ziele des Erwerbs der englischen Sprache im 18. Jahrhundert.⁶²

Zwei Elemente treffen hierbei zusammen: Der einer fremden Sprache Kundige bedient sich seiner fremdsprachlichen Kompetenz, um sein eigenes Wissen zu erweitern, indem er fremdsprachliche Veröffentlichungen liest oder mit Experten des anderen Landes kommuniziert; gleichzeitig nimmt er bei einem

58) Esther Agthe, Aspekte des Unterrichts in lebenden Sprachen im 18. Jahrhundert — untersucht auf der Grundlage von Selbstzeugnissen, unveröffentlichtes Manuskript (Staatsarbeit Universität Hamburg) 1975, S. 88.

59) Ebd., S. 65 f.

60) Bernhard Fabian, "English Books and Their Eighteenth-Century Readers" (s. Fn. 19), S. 119.

61) Der anzustrebende Auslandsaufenthalt und die mit ihm verknüpften Fertigkeiten in der Fremdsprache finden sich u.a. bei Bohse (zitiert nach Aehle, *Die Anfänge des Unterrichts in der englischen Sprache*, S. 60); Seidelmann, *Tractatus* (s. Fn. 39), S. 3 und 27 ff.; Henrich Martin Gottfried Köster, *Anweisung die Sprachen und Wissenschaften vernünftig zu erlernen und ordentlich zu studieren*, Frankfurt und Leipzig 1763, S. 140.

62) Inwieweit diese Ziele auch in den Lehrbüchern und fremdsprachendidaktischen Schriften der Zeit zum Tragen kommen, wird in den folgenden Kapiteln 2 und 3 erörtert.

Auslandsaufenthalt unmittelbar an der Kultur des anderen Landes teil und erweitert dadurch seinen Erfahrungsbereich. Beides konnte sein soziales Ansehen oder seinen sozialen Aufstieg fördern, wie Karl-Heinz Flechsig für das Englische nachgewiesen hat.⁶³ Für das Französische sieht Flechsig darüber hinaus stärker als für das Englische eine Funktion der sozialen Differenzierung gegeben, die dazu führte, daß Französisch weitgehend unabhängig von berufspraktischen Zielsetzungen gelernt wurde.⁶⁴

(d) Lernwege

Bei den bisher genannten Interessenten an englischer Sprachkenntnis und Literatur handelte es sich um Erwachsene. Die Möglichkeiten, als Erwachsener im 18. Jahrhundert Englisch zu lernen, waren nicht sehr zahlreich. Angehende Gelehrte konnten an ihrer Universität vielleicht den englischen Unterricht eines Sprachmeisters besuchen. Dessen Sprachklassen standen Hörern aller Fakultäten offen; es gab sie gegen Ende des 18. Jahrhunderts an mehr als der Hälfte der Universitäten.⁶⁵ Für die Männer und Frauen jedoch, die um die Mitte des 18. Jahrhunderts ihre Liebe zur englischen Literatur entdeckten, blieb in der Regel nur der Privat- oder Selbstunterricht. Wohlhabende Leute leisteten sich einen englischen Sprachmeister. Die ganze Familie Goethe lernte auf diese Art Englisch.⁶⁶ Dann kam es wohl auch vor, daß "ein Freund dem anderen seine Kenntnisse aus Freude an der Sache"⁶⁷ weitergab: Wieland lernte von Bodmer und Herder von Hamann Englisch.⁶⁸ Dabei las man oft als Lehrbuch-Ersatz sogleich die literarischen Werke, um deretwillen man Englisch lernte. Es ist zu vermuten, daß ein zweisprachiges Wörterbuch und eine Grammatik als Nachschlagewerke bei dieser Art der Spracherlernung Verwendung fanden.⁶⁹ Einige Autoren empfahlen auch das Verfahren, den englischen Text parallel zu seiner deutschen Übersetzung zu lesen, um auf diese Weise in die Geheimnisse der Fremdsprache einzudringen⁷⁰ Dieses Vorgehen setzte voraus, daß es deutsche Übersetzungen für die entsprechenden Schriften gab. Daß bei all diesen Lern-

63) Vgl. Die Entwicklung des Verständnisses der neusprachlichen Bildung in Deutschland, Diss. Göttingen 1962, S. 41.

64) Ebd., S. 42.

65) Vgl. Thomas Finkenstaedt, *Kleine Geschichte der Anglistik* (s. Fn. 5), S. 21.

66) Vgl. Eva Maria Inbar, "Zum Englischstudium ..." (s. Fn. 4), S. 16.

67) Ebd., S. 17.

68) Ebd.

69) Fabian erwähnt, daß Bodmer "Paradise Lost" mit Hilfe eines lateinisch-englischen Wörterbuches gelesen habe. Vgl. "Englisch als neue Fremdsprache ..." (s. Fn. 4), S. 189.

70) Vgl. Inbars Zitat aus J.E. Gruner "Das Leben M.A. von Thümmels", in: "Zum Englischstudium ..." (s. Fn. 4), S. 18.

wegen, ganz besonders aber im Selbstunterricht, die Schulung der englischen Aussprache inadäquat bleiben mußte, liegt auf der Hand.

Die zu jener Zeit entstandenen deutschen Übersetzungen englischer Literatur waren nicht immer von hoher Qualität, denn die Übersetzer besaßen oft weder die nötigen Sprachkenntnisse noch die Hilfsmittel, um gute Arbeit zu leisten:

Es ist nichts Ungewöhnliches, wenn einer das Werk, das ihm als Elementarbuch gedient hat, später als Übersetzung veröffentlicht. [...] Lessing spottete über diese Praxis: Unsere Uebersetzer verstehen selten die Sprache; sie wollen sie erst verstehen lernen; sie übersetzen sich zu üben, und sind klug genug, sich ihre Uebung bezahlen zu lassen!⁷¹

Mit dem wachsenden Interesse an England und Englischem um die Mitte des 18. Jahrhunderts stieg auch die Zahl der Deutschen, die nach England reisen und sich vorher mit den Grundlagen der Sprache vertraut machen wollten. Auch in diesem Fall war es üblich, daß sich der Reiselustige durch Bücher, durch Freunde mit englischen Sprachkenntnissen oder im Privatunterricht auf den Englandaufenthalt vorbereitete. In England selbst besorgte man sich, wenn nötig, einen Dolmetscher.⁷² Die Hauptwelle der deutschen Englandreisenden begann jedoch erst gegen Ende des 18. Jahrhunderts.

Auch für Jugendliche und Kinder gab es zunächst die Möglichkeit, im Privatunterricht Englisch zu lernen. Daneben boten jedoch auch einige Schulen und Universitäten Englischunterricht an. Hinweise auf die methodische Gestaltung dieses Unterrichts geben die Lehrbücher und die von Pädagogen verfaßten methodischen Schriften zum Sprachunterricht.⁷³

Das Interesse an englischer Sprache und englischen Schriften war nicht in allen Gegenden des deutschen Sprachraums gleich intensiv vorhanden. In erster Linie war es die gebildete Stadtbevölkerung einiger weniger Zentren, die sich im Verlaufe des 18. Jahrhunderts stärker mit englischer Kultur beschäftigte. Hamburg und ab der Jahrhundertmitte auch Bremen waren wegen ihrer geographischen Lage und ihres Status als Handelsstädte Zentren der England-Rezeption.⁷⁴ Leipzig war Verlagsstadt und Umschlagplatz englischer Bücher.⁷⁵ In

⁷¹⁾ Zitiert nach Inbar, "Zum Englischstudium ..." (s. Fn. 4), S. 26.

⁷²⁾ Fabian schildert die Reisevorbereitungen und die Reise von Zacharias Conrad von Uffenbach zu Beginn des 18. Jahrhunderts, die nach diesem Muster ablief. S. "Englisch als neue Fremdsprache ..." (s. Fn. 4), S. 179 f.

⁷³⁾ Siehe dazu unten Kap. 2 und 3.

⁷⁴⁾ Zu Hamburg vgl. Michael Maurer, *Aufklärung und Anglophilie* (s. Fn. 3), S. 41-44; Horst Oppel, *Englisch-deutsche Literaturbeziehungen* (s. Fn. 33), S. 56 f. Zu Bremen vgl. Rolf Engelsing, *Bürger als Leser* (s. Fn. 10), S. 125 ff. und S. 224.

⁷⁵⁾ Zu Leipzig vgl. Horst Oppel, *Englisch-deutsche Literaturbeziehungen* (s. Fn. 33), S. 57 f.; Bernhard Fabian "The Beginnings of English-Language Publishing ..." (s. Fn. 34), S. 127 f.

Braunschweig wirkten Johann Arnold Ebert und Johann Joachim Eschenburg als Lehrer des Englischen am Collegium Carolinum und als Übersetzer englischer Literatur.⁷⁶ Der Hauptumschlagplatz für englische Kultur, Literatur und Gelehrsamkeit lag jedoch in Göttingen, wo die 1732 gegründete Universität den Brennpunkt des Austausches bildete.⁷⁷

III. Belege frühen Englischunterrichts

Wir können heute nicht vollständig rekonstruieren, wo, wann, wie und von wem die englische Sprache an Erziehungsinstitutionen in Deutschland gelehrt wurde. Die bisher in den Studien von Aehle, Schröder⁷⁸ und in der Schröderschen Dokumentation⁷⁹ gesammelten Belege beziehen sich auf etwa 21 Gymnasien und Ritterakademien, an denen Englischunterricht vor 1770 zumindest zeitweise stattgefunden hat,⁸⁰ sowie 22 deutschsprachige Universitäten, für die englischer Unterricht bis zum Jahre 1780 belegt ist.⁸¹ Während an den Universitäten das Englische etwa ab den dreißiger Jahren des 18. Jahrhunderts häufiger wird, ist ein Anwachsen der Zahl der Belege für Englischunterricht an Gymnasien und Ritterakademien zehn Jahre später zu beobachten.

Zwar widerlegen diese Nachweise die oft geäußerte Meinung, das Englische sei vor 1750 an Schulen und Universitäten im deutschsprachigen Raum fast nie unterrichtet worden,⁸² doch dürfen sie nicht darüber hinwegtäuschen,

⁷⁶⁾ Zu Braunschweig vgl. Michael Maurer, *Aufklärung und Anglophilie* (s. Fn. 3), S. 51-59.

⁷⁷⁾ Zu Göttingen vgl. Horst Oppel, *Englisch-deutsche Literaturbeziehungen* (s. Fn. 33), S. 60 f.; Michael Maurer, *Aufklärung und Anglophilie* (s. Fn. 3), S. 47-49; Thomas Finkenstaedt, *Kleine Geschichte der Anglistik* (s. Fn. 5), S. 18 f.

⁷⁸⁾ Konrad Schröder, *Die Entwicklung des Englischunterrichts an den deutschsprachigen Universitäten bis zum Jahre 1850*, Ratingen 1969.

⁷⁹⁾ *Linguarum Recentium Annales*, Band 2 (s. Fn. 40) und Band 3 (s. Fn. 49).

⁸⁰⁾ Aus den Quellen geht nicht immer hervor, ob der englische Unterricht über den in der Quelle genannten Zeitpunkt hinaus fortgeführt wurde. Zudem ist oft nicht ersichtlich, ob Forderungen nach Englischunterricht tatsächlich realisiert wurden. Eine Auswertung noch anderer Quellen könnte die Zahl der Schulen und Institutionen, an denen Englischunterricht stattfand, weiter erhöhen. Wenn beispielsweise die Schulbibliotheken eine große Anzahl englischer Bücher aufweisen, so kann man annehmen, daß diese zur Vermittlung englischer Sprachkenntnisse oder Kultur Verwendung fanden. Fabian ("English Books and their Eighteenth-Century Readers", s. Fn. 19, S. 164) erwähnt, daß der aus dem frühen 19. Jahrhundert stammende Katalog des Gymnasiums Paulinum in Münster eine überraschend hohe Zahl englischer Bücher verzeichnet. Dabei handelt es sich um naturwissenschaftliche, philologische, historische und geographische Veröffentlichungen, daneben Reisebeschreibungen und Werke der englischen Literatur und Philosophie. Über Englischunterricht an dieser Schule vor 1850 finden sich in der einschlägigen Sekundärliteratur keine Angaben.

⁸¹⁾ Konrad Schröder, *Die Entwicklung des Englischunterrichts ...* (s. Fn. 78), S. 38.

⁸²⁾ So Fabian, "Englisch als neue Fremdsprache ..." (s. Fn. 4), S. 189; Inbar, "Zum Englischstudium in Deutschland ..." (s. Fn. 4), S. 15.

daß die neueren Sprachen im Vergleich zu den alten, und bei den neueren das Englische im Vergleich zum Französischen, weit weniger häufig und bedeutsam waren. Gelegentlich rangierte das Italienische noch vor dem Englischen.⁸³ Zudem ist aus den oft kurzen Erwähnungen englischen Unterrichts nicht zu erkennen, wieviele Lernende davon überhaupt betroffen waren und über welchen Zeitraum sich ein solches Lehrangebot erstreckte. Wahrscheinlich wird es sich daher in den ersten zwei Dritteln des 18. Jahrhunderts nur um sporadischen Englischunterricht gehandelt haben. Darüber hinaus darf nicht übersehen werden, daß "das institutionalisierte Lernen in Schulen [...] nur *eine* der möglichen Ausbildungsformen [war], [es] konkurrierte mit dem Privatunterricht durch Hofmeister, der Ausbildung auf Reisen oder der Unterweisung zunächst durch den Hausvater, später im praktischen Berufsleben".⁸⁴ Angesichts des Ausmaßes, in dem Englisch im 18. Jahrhundert auf autodidaktischem Wege gelernt wurde, und angesichts der geringen Zahl höherer Schulen überhaupt, ist allein die Zahl der Belege für Schulunterricht in dieser Sprache kein verlässlicher Gradmesser für die Verbreitung von Englischkenntnissen.

Die Motive, die Erwachsene in der Zeit bis 1770 bewogen, sich mit dem Erlernen der englischen Sprache zu befassen, waren im wesentlichen auch bestimmend für den Wunsch nach Etablierung des Englischunterrichts an Schulen, Akademien und Universitäten. Hinweise auf Englischunterricht lassen sich verschiedenen Quellengattungen entnehmen: Schulordnungen, Schulprogrammen, Schriften von Pädagogen und Vorlesungsverzeichnissen der Universitäten.

Zeitgenössische Schulordnungen sind für den Unterricht im Englischen nicht sehr ergiebig. Die einzige für den Zeitraum bis 1770 in die Dokumentation von Herbert Christ und Hans-Joachim Rang⁸⁵ aufgenommene Quelle, in der Englischunterricht erwähnt wird, betrifft das Collegium Carolinum in Braunschweig und vermerkt für das Jahr 1745 lapidar, daß englischer Unterricht erteilt werde, "so oft sich unter den jungen Leuten eine Anzahl lehrbegieriger Liebhaber darzu anfindet".⁸⁶ Über Ziele und Inhalte des Faches am Collegium Carolinum wird nichts ausgesagt.

⁸³⁾ So z.B. in der Zeit von 1760 bis 1790 am Gymnasium in Heilbronn, vgl. Konrad Schröder, *Annales* 3 (s. Fn. 49), S. 94.

⁸⁴⁾ Joachim Gessinger, "Fremdsprachenproblem im Unterricht an den Schulen", in: Dieter Kimpel (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in der deutschen Aufklärung*, Hamburg 1985, S. 106.

⁸⁵⁾ Herbert Christ und Hans-Joachim Rang (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung 1700 bis 1945*, 7 Bände, Tübingen 1985.

⁸⁶⁾ Friedrich Koldewey, *Braunschweigische Schulordnungen von den ältesten Zeiten bis zum Jahre 1828*, Berlin 1886, S. 243; zitiert nach Christ und Rang (s. Fn. 85), Band 3, S. 11.

Einige weitere Hinweise ergeben sich aus den Schriften von Schulpraktikern, die sich für einen schulischen Englischunterricht einsetzten; solche Veröffentlichungen sind allerdings nicht sehr zahlreich. Ein früher Befürworter des Englischen war der bereits erwähnte Direktor des Zittauer Gymnasiums, Gottfried Polycarpus Müller, der in einer Programmschrift des Jahres 1725 forderte: "Es ist dahero gut, wenn er [der Lehrer] sie [die modernen Fremdsprachen] selbst versteht; ob er sie gleich eben nicht dociret: denn die ihm Anvertraute lernen diese viel eyfriger, was sie an ihrem eigenen Lehrer finden und beobachten".⁸⁷ Nach Ansicht von Müller brauchten die Schüler Unterricht in den drei neueren Sprachen Französisch, Italienisch und Englisch als Vorbereitung für das Leben.⁸⁸

Den propädeutischen Aspekt, diesmal jedoch erweitert auf spätere wissenschaftliche Studien, betont auch gut vierzig Jahre später der Jenaer Universitätsprofessor Ernst Jacob Danov, der die Beherrschung der französischen, englischen und italienischen Sprache als Vorbedingung für den Besuch einer Akademie ansieht. Da es keine Realschule gebe, in denen diese nützlichen Sprachen gelehrt wurden, müsse man, so Danov, besonders die unteren Klassen des Gymnasiums so einrichten, "dass auch der künftige Professionist, Kaufmann und Künstler das zu lernen finde, wovon er dereinst wirklichen Gebrauch machen könne".⁸⁹ Die Nützlichkeit der englischen Sprache hebt auch Martin Ehlers hervor. Als Begründung für seine Forderung nach Unterricht in der englischen Sprache verweist er darüber hinaus auf die große Ähnlichkeit zwischen Engländern und Deutschen und die Tatsache, daß England in Wissenschaft, Kunst und Geschmack Hervorragendes geleistet habe.⁹⁰ Für das Zittauer Gymnasium ist für 1721,⁹¹ für das Weimarer Gymnasium ist für das Erscheinungsjahr des Gutachtens von Danov (1769) Englischunterricht belegt.⁹²

Betrachtet man die Orte, an denen vor 1770 an einer Ritterakademie, einem Gymnasium oder einer Universität Englischunterricht erteilt oder angeboten wurde (vgl. Tabelle 1 im Anhang), so fällt zunächst die **regionale Streuung** auf: Wien ist ebenso vertreten wie Greifswald, Göttingen wie Hamburg. Allerdings fehlen Orte des Rheinlandes und aus Bayern; nord- und nordostdeutsche Nen-

⁸⁷⁾ *Abriß der Schul-Studien* ... (s. Fn. 55), 1725, S. 9.

⁸⁸⁾ Ebd., S. 8.

⁸⁹⁾ Zitiert nach Wilhelm Aehle, *Die Anfänge des Unterrichts in der englischen Sprache* (s. Fn. 37), S. 67.

⁹⁰⁾ Vgl. Martin Ehlers, *Gedanken von den zur Verbesserung der Schulen notwendigen Erfordernissen*, Altona/ Lübeck 1766; auszugsweiser Nachdruck bei Karl-Heinz Flehsig (Hrsg.), *Neusprachlicher Unterricht I*, Weinheim 1965, S. 45 ff.

⁹¹⁾ Vgl. Konrad Schröder, *Annales* 2 (s. Fn. 40), S. 97.

⁹²⁾ Vgl. Wilhelm Aehle, *Die Anfänge des Unterrichts in der englischen Sprache* (s. Fn. 37), S. 39.

nungen häufen sich. Im Falle der Küstenstädte leuchtet ein früher Beginn von Englischunterricht wegen der bestehenden Handelsbeziehungen ein. Ebenfalls erklärbar ist die Berücksichtigung des Englischen in Göttingen wegen der politischen und kulturellen Verbindung zu England, desgleichen in Wolfenbüttel, Helmstedt und Braunschweig, ebenfalls frühen Zentren der kulturellen Begegnung.

Warum aber das Gymnasium in Zittau, einer Kleinstadt östlich von Dresden, schon relativ früh Englischunterricht anbot, läßt sich zunächst schwer nachvollziehen. Gymnasien und Lateinschulen in Preußen waren im 18. Jahrhundert von großer Vielfalt; ihre Qualität hing "allein von ihrem Lehrerkollegium und ihrer Schülerschaft"⁹³ ab, und es war möglich, daß ein engagierter Direktor Lehrplan und Lernklima seiner Schule nachhaltig prägte. Insofern liegt es nahe, daß sich der Direktor des Zittauer Gymnasiums, Gottfried Polycarp Müller, der selber in England gewesen war, für das Englische als Schulfach einsetzte und diesen Unterricht an seiner Schule anbot. Den bestimmenden Einfluß solcher Pädagogen, die sich für England und alles Englische interessierten, sehen wir auch in Braunschweig, wo am Collegium Carolinum mit Johann Arnold Ebert und Johann Joachim Eschenburg zwei für die Verbreitung englischer Sprache und Literatur wichtige Persönlichkeiten lehrten. Ihr Haupteinfluß liegt freilich im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts.

Für die Verbreitung englischer Sprache und englischen Schrifttums waren also neben örtlichen Gegebenheiten auch Leitfiguren bestimmend. So prägten zwischen 1740 und 1760 der Lektor und Professor des Englischen John Tompson und die Professoren Johann David Michaelis und Georg Christoph Lichtenberg die englandfreundliche Atmosphäre von Stadt und Universität in Göttingen. Michaelis und Lichtenberg waren durch Englandaufenthalte stark beeindruckt worden; sie blieben in ständigem Kontakt zur englischen Kultur, indem sie u.a. einige der zahlreichen englischen Studenten in Göttingen betreuten, englische Schriften übersetzten und mit anderen englandbegeisterten Gelehrten in regem Briefwechsel standen.⁹⁴ Ein weiteres Beispiel, das zudem mit der Wirkung Göttingens als Zentrum der Englandrezeption zusammenhängt, sei genannt: Der Heilbronner Gymnasialrektor Johann Rudolf Schlegel, der in Göttingen studiert hatte, führte – vielleicht als Folge seiner Studienerfahrungen – während seines Rektorats von 1760 bis 1790 Französisch-, Italienisch- und Englischunterricht als fakultative Fächer an seiner Schule ein.⁹⁵

93) Detlef K. Müller und Bernd Zymek, *Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches, 1800-1945*, Göttingen 1987, S. 36.

94) Vgl. G. Selle, *Die Georg-August Universität zu Göttingen 1737-1937*, Göttingen 1937, zitiert nach Konrad Schröder, *Annales* 2 (s. Fn. 40), S. 186 ff.

95) Vgl. Schröder, *Annales* 3, (s. Fn. 49), S. 94.

Vergleicht man die Liste der Orte mit frühem Englischunterricht in Tabelle 1 mit den Orten, die für die Rezeption englischer Kultur und Literatur zentral waren,⁹⁶ so ergeben sich durchaus unterschiedliche Schwerpunkte. Selbst das "englische" Göttingen erhielt erst in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts englischen Unterricht am Gymnasium, wenngleich englische Veranstaltungen an der Universität schon zwanzig Jahre früher bestanden. Leipzig, die Bucherstadt, gehört ebenfalls nicht zu den Orten, an denen Englischunterricht sehr zeitig einsetzte,⁹⁷ während Wittenberg, Greifswald oder Altdorf, an deren Universitäten bereits im 17. Jahrhundert Englischunterricht stattfand, im Verlauf des 18. Jahrhunderts nicht weiter als Stätten der Englandrezeption in Erscheinung treten. Berücksichtigt man darüber hinaus Orte wie Stralsund, das mehr als drei Jahrzehnte lang eine englische Lesegesellschaft besaß, oder Zittau, wo es am Gymnasium Englischunterricht gab, so wird das Bild, das wir uns von der Verbreitung des Englischunterrichts und des Interesses an englischer Kultur im deutschen Sprachraum des 18. Jahrhunderts machen müssen, noch etwas bunter.

Angesichts der vielfältigen Zustimmung zum Erlernen der englischen Sprache stellt sich die Frage nach den Gegnern. Wilhelm Aehle hat nur zwei Quellen gefunden, die sich explizit gegen das Lernen des Englischen bzw. des Englischen und Italienischen aussprechen.⁹⁸ So warnt der Direktor der Dresdner Annenschule, Christoph Johann Gottfried Haymann, vor dem Erlernen moderner Sprachen bereits in der Schule:

Also würde ein Knabe gewis thöricht handeln, wenn er das schon auf Schulen treiben wollte, was er erst in seinen Jünglings-Jahren, [...], einzusehen fähig ist. Am allerwenigsten sollten sich Jünglinge auf dasjenige [...] legen, was nur bloß einen sehr zufälligen Nutzen bringet, und oft nur etwan eine gelehrte Neugier stillet. Dahin gehöret, um nur eines einzigen zu gedenken, die allzubrennende Begierde nach einer ganzen Menge lebendiger Sprachen, deren Nutzen wohl kaum den Schaden ersetzt, den sich die Jugend dadurch unvermerckt zuziehet. [...] Worzu dienet denn wohl meistentheils die englische und italiänische Sprache anders, als durch gutes Sprechen dem schönen Geschlechte, das sie etwan auch spricht, zu gefallen, oder höchstens ein Buch in diesen Sprachen zu verstehen oder daraus zu übersetzen? Denn wollen wohl alle, gemeiniglich sind es die wenigsten, in Schulen sich

⁹⁶⁾ Siehe oben bei Fn. 74 ff.

⁹⁷⁾ Vermutlich kommt Wolfgang H. Strauß aufgrund der Tatsache, daß Leipzig der Erscheinungs-ort einiger englischer Lehrbücher des frühen 18. Jahrhunderts war, zu dem Schluß, bei der Universität Leipzig hätte es sich um ein Zentrum des Englischunterrichts zu jener Zeit gehandelt. Vgl. "Englische Grammatiken des 18. Jahrhunderts", in: *Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung*, 41. Jg. 1988, S. 317.

⁹⁸⁾ Vgl. Wilhelm Aehle, *Die Anfänge des Unterrichts in der englischen Sprache* (s. Fn. 37), S. 72 ff.

zu Philologen und Polyhistoren ziehen lassen, daß sie nöthig hätten, die Bücher in allen Sprachen zu lesen und zu nutzen?⁹⁹

Wilhelm Aehle zieht aus der geringen Zahl kritischer Stimmen zum Englischlernen den Schluß, das Englische sei neben dem Französischen schon im 18. Jahrhundert relativ unumstritten gewesen. Diese Schlußfolgerung ist jedoch nicht zwingend, da die Quellenlage auch eine andere Interpretation zuläßt. Englischlernen war in den ersten beiden Dritteln des 18. Jahrhundert vorwiegend Privatangelegenheit sowie fakultatives Lehrangebot an etwa der Hälfte der Universitäten. Es wurde nur von wenigen Schulmännern auch für den institutionalisierten Unterricht befürwortet oder an Schulen etabliert. Die von den Gelehrten und Gebildeten verfolgten Lernziele in ihrem individuellen Englischlernen, nämlich der Erwerb von Lesekompetenz und — in geringerem Maße — von Sprech- und Schreibkompetenz als Vorbereitung des Gedankenaustausches per Brief oder bei einer Englandreise, waren für Jugendliche wenig dringlich und konnten auch noch bei Bedarf mit dem Beginn der Universitätsstudien angestrebt werden. Die Frage nach einem Englischunterricht für alle Schüler bestimmter Schulformen wurde demnach kaum gestellt und folglich auch nicht in größerem Maße kontrovers diskutiert, da sich die Anhänger des traditionellen Fächerkanons durch einige wenige Befürworter des Englischen nicht zur Verteidigung ihres Standpunktes genötigt sahen.

⁹⁹⁾ "Christliche Schulgedanken von Schulwißenschaften", Programm der Annenschule Dresden 1768, S. 7 f.

2. Lehrbücher der englischen Sprache

I. Die Entwicklung des Angebots bis 1770

Für den Zeitraum von 1700 bis 1770 verzeichnet die Bibliographie von Konrad Schröder¹ 27 neue Veröffentlichungen von Lehrbüchern der englischen Sprache; Neuauflagen und Überarbeitungen sind dabei nicht berücksichtigt.² Im einzelnen sind dies: vier Bücher zur Ausspracheschulung, sechs Textsammlungen,³ ein Vokabularium und sechzehn "Grammatiken". Mit dem Begriff "Grammatik" sind im damaligen Sprachgebrauch auch jene Publikationen gemeint, die neben der systematischen Darstellung englischer Wortlehre und Syntax weitere Texte, z.B. Gespräche oder Briefe, Wörterverzeichnisse, Zusammenstellungen von Sprichwörtern und anderes Übungsmaterial enthalten. Der Begriff "Grammatik" wurde im 18. Jahrhundert allgemein für Sprachlehrbücher verwendet, die ein umfassendes Angebot an grammatischen Regeln, an Texten und Verzeichnissen besaßen.⁴ Die bekanntesten dieser frühen Grammatiken,

1) *Lehrwerke für den Englischunterricht im deutschsprachigen Raum 1665-1900*, Darmstadt 1975.

2) Eva Maria Inbar, "Zum Englischstudium im Deutschland des XVIII. Jahrhunderts", in: *Arca dia*, 15. Jg. 1980, spricht von 21 Sprachlehren für die Zeit bis 1750, wobei sie allerdings Neuauflagen zählt. Inbar stützt sich auf die Dokumentation von R. C. Alston, *A Bibliography of the English Language from the Invention of Printing to the Year 1800*, Leeds 1965-72, die auch Schröder (s. Fn. 1) ausgewertet hat.

3) Bei diesen fehlt in der Bibliographie von Schröder (s. Fn. 1) die 1737 in Göttingen zuerst erschienene, mehrmals neuaufgelegte und erweiterte Chrestomathie von John Tompson, *English Miscellanies*, die an verschiedenen Schulen im Unterricht benutzt wurde und für einige Jahrzehnte die Rezeption englischer Literatur in Deutschland mitbestimmte. So Bernhard Fabian, "Englisch als neue Fremdsprache des 18. Jahrhunderts", in: Dieter Kimpel (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in der deutschen Aufklärung*, Hamburg 1985, S. 182 ff.

4) So auch für das Französische, vgl. Bernd Spillner, "Französische Grammatik und französischer Fremdsprachenunterricht im 18. Jahrhundert", in: Dieter Kimpel (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit ...*, (s. Fn. 3), S. 141.

die Schriften von Johann König,⁵ Christian Ludwig,⁶ Theodor Arnold⁷ und Thomas Lediard,⁸ sind umfassende Sprachlehren in diesem Sinne. Im folgenden werden daher alle Lehrbücher, die neben dem grammatischen Regelwerk weitere Elemente, d.h. Texte, Übungen oder Verzeichnisse enthalten, als Sprachlehren bezeichnet, so daß der Begriff "Grammatik" auf reine Grammatiken beschränkt bleibt.

Die Erscheinungsorte der 27 Veröffentlichungen decken sich in gewissem Umfang mit den bereits erwähnten Zentren des Interesses für die englische Sprache. Mehr als die Hälfte der Titel erschien in Hamburg, Leipzig oder Jena, der Rest in London (dort war Johann König als Sprachmeister tätig), Helmstedt, Göttingen, Marburg, Hannover, Coburg, Wittenberg und Straßburg. Ein Vergleich dieser Verlags- bzw. Veröffentlichungsorte mit den Belegen für frühen Englischunterricht in Tabelle 1 ist aufschlußreich. An der Universität Jena gab es schon im 17. Jahrhundert Englischunterricht,⁹ in Leipzig erst 1765.¹⁰ Hamburg, abgesehen vom Christianeum im benachbarten Altona, an dem für das Jahr 1745 Englischunterricht nachgewiesen ist,¹¹ wird zuerst mit der Gründung der Handelsschule 1768 erwähnt.¹² Eine völlige Übereinstimmung der Verlagsorte mit den Universitätsorten, an denen das Englische früh gepflegt wurde,¹³ ist offenbar nicht gegeben. Auch waren durchaus nicht alle Verfasser von Sprachlehren und Herausgeber von Textsammlungen jener Zeit als Sprachmeister oder Lektoren an einer Universität beschäftigt. Einige, wie Lediard in Hamburg, König in London und Arnold in Leipzig waren freiberufliche Sprachmeister; andere lehrten zwar an einer Universität, aber in anderen Fächern,

- 5) Johann König (= John King), *A Compleat English Guide for High-Germans. Ein vollkommener englischer Wegweiser für Hoch-Teutsche ...*, London 1706; hier wurden die 6. Aufl. Leipzig 1755 und die 8. Aufl. Leipzig 1768 zugrundegelegt.
- 6) Christian Ludwig, *Gründliche Anleitung zur englischen Sprache ...*, Leipzig 1717. Für den vollständigen Titel s. Fn. 33 unten.
- 7) Theodor Arnold, *A New English Grammar ...*, Hannover 1718. Für den vollständigen Titel s. Fn. 34 unten.
- 8) Thomas Lediard, *Grammatica Anglicana Critica ...*, Hamburg 1725. Für den vollständigen Titel s. Fn. 33 unten.
- 9) Vgl. Klaus Eichhorn-Eugen, Geschichte des englischen Sprachunterrichtes (Sprachmeister seit 1700) und der englischen Philologie an der Universität Jena bis zur Gründung des Extraordinariats für deutsche und englische Philologie (1884), Diss. phil. Jena 1957.
- 10) Vgl. Konrad Schröder, *Linguarum Recentium Annales*, Band 3: 1741-1770, Augsburg 1983, S. 108.
- 11) Vgl. ebd., S. 19.
- 12) Vgl. ebd., S. 132.
- 13) So die Ansicht von Wolfgang H. Strauß, "Englische Grammatiken des 18. Jahrhunderts", in: *Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung*, 41. Jg. 1988, S. 317.

und erteilten englischen Sprachunterricht nur nebenbei, wie Dieze¹⁴ und Breithaupt.¹⁵ Schließlich gab es auch "fachfremde" Verfasser von Sprachlehren wie den Diakon zu Heldburg, Johann Christian Prager, dessen "Englische Grammatik" 1764 in Coburg erschien.

Ebenso wie die Englischlernenden verschiedenen Berufen und Wissenschaften angehörten, so waren auch die **Lehrbuchverfasser keineswegs nur Sprachlehrer oder Philologen**, die sich für neuere Sprachen interessierten. In einigen Fällen, wie bei Prager, läßt sich vermuten, daß die autodidaktische Beschäftigung mit der englischen Sprache Wissen und Sprachbegeisterung hervorrief, die den ehemaligen Lernenden dazu bewogen, eine Grammatik oder ein Lehrbuch zu verfassen, um auf dem eigenen Interesse aufbauend etwas für die Verbreitung der englischen Sprache zu tun. Ähnlich motiviert waren vielleicht auch die Gelehrten, die an den Universitäten Englischunterricht anboten, ohne daß dies in ihr Fachgebiet fiel.¹⁶ Bei einigen wirkte offenbar ein Englandaufenthalt stimulierend für die nachfolgende jahrelange Beschäftigung mit englischer Sprache und Kultur.

Diesen Englischlehrern aus Liebhaberei standen die Sprachmeister und Lektoren gegenüber, die hauptberuflich Sprachunterricht erteilten. Von einigen wissen wir, daß die Bezahlung in der Regel gering, die Lehrbelastung jedoch groß war. Johann Elias Greiffenhahn, 1722 Sprachmeister an der Universität Jena, lehrte nach eigenen Angaben täglich zehn Stunden, um seine Familie ernähren zu können.¹⁷ Aufbessern ließ sich die magere Vergütung in erster Linie durch Veröffentlichungen. Wenn ein Sprachmeister ein eigenes Lehrbuch verfaßte, so war dies nicht nur ein **finanzieller Erfolg**; zugleich erleichterte es seinen Sprachunterricht, dem er nun ein eigenes Buch zugrundelegen konnte. Wir

¹⁴⁾ J. Andreas Dieze war zunächst Privatlehrer in Göttingen, dann Bibliothekar, Ordinarius für Wissenschafts- und Kunstgeschichte an der Universität Göttingen und schließlich Bibliothekar in der Universitätsbibliothek Mainz. Er gab 1767 eine Anthologie englischer Dramen heraus. Angaben nach Konrad Schröder, *Linguarum Recentium Annales*, Band 2: 1701-1740, Augsburg 1982, S. 101 f. und 126.

¹⁵⁾ Christian Breithaupt war ab 1724 Ordinarius für natürliche Theologie an der Universität Halle und kündigte gelegentlich englische Privata und Privatissima an. 1740 veröffentlichte er eine englische Aussprachelehre. Angaben nach Konrad Schröder, *Die Entwicklung des Englischunterrichts an deutschsprachigen Universitäten bis zum Jahre 1850*, Ratingen 1969, S. 215 f.

¹⁶⁾ Die Annalen-Bände von Schröder (vgl. Fn. 10 und 14) dokumentieren dieses fachfremde Interesse an Unterweisung im Englischen im 18. Jahrhundert für eine Anzahl von Gelehrten, darunter den Kieler Professor für Poesie, Sebastian Kortholt (vgl. *Annales* 2, S. 5 f.), den Erlanger Ordinarius für Philosophie und orientalische Sprachen, Christian Ernst von Windheim (vgl. *Annales* 3, S. 38), den Altdorfer Professor der Geschichte, Johann Gottfried Bernhold (vgl. *Annales* 3, S. 57) oder den Bützower Privatdozenten und Juristen Johann Wilhelm Cremer (vgl. *Annales* 3, S. 137).

¹⁷⁾ Vgl. Klaus Eichhorn-Eugen, *Geschichte des englischen Sprachunterrichtes ... an der Universität Jena ...* (s. Fn. 9), S. 101.

wissen, daß der schon erwähnte Jenenser Sprachmeister Greiffenhahn mehrere moderne Sprachen unterrichtete und Sprachlehren für diese Sprachen veröffentlichte, die nach denselben Prinzipien aufgebaut waren und teilweise sogar identische Beispiele verwendeten, so daß die Kenntnis beispielsweise des Greiffenhahn'schen Lehrbuchs für das Italienische bereits formalgrammatisches Vorwissen für das Erlernen einer weiteren Sprache bedeutete.¹⁸

Für das Sprachenlernen hatte eine Sprachlehre vier Funktionen: Als Zusammenstellung von Regeln und Beispielen sowie (in vielen Fällen) von Kurztex-
 ten, Redensarten und Gesprächen sollte sie — erstens — als Selbstlernbuch durchgearbeitet werden. Zweitens wurde sie als lektürebegleitendes Nachschlagewerk und Hilfsbuch benutzt; für die Lektüre selbst gab es neben den Originalwerken der englischen wissenschaftlichen oder schöngestigen Literatur schon früh Textsammlungen (Chrestomathien). Die dritte Funktion der Sprachlehren bestand darin, den Lernenden für eventuelle Kontakte mit Engländern, seien sie brieflich oder mündlich, im wissenschaftlichen Diskurs oder bei einer Englandreise, vorzubereiten. Viertens konnte die Sprachlehre auch die Grundlage für den Sprachunterricht mit Lehrer bilden, indem sie die von ihm zu erklärenden grammatischen Regeln zusammenstellte. Die frühen englischen Sprachlehren waren somit in erster Linie Lernbücher und Nachschlagewerke und erst in zweiter Linie den Unterrichtsverlauf diktierende Lehrbücher für den Privatunterricht oder einen institutionalisierten Englischunterricht.

Eine Sprachlehre der Art, wie sie im 18. Jahrhundert üblich war, konnte wegen ihrer inhaltlichen Vielfalt eine Zeit lang alleiniges Lern- oder Lehrbuch sein. Später benötigte der Lernende jedoch zusätzliche Lesetexte. Soweit der Lernende nicht gleich das Buch in Angriff nahm, das ihn im Englischen am meisten interessierte, griff er zunächst zu einer Chrestomathie. Bernhard Fabian sieht in der 1712 erschienenen Textanthologie "Selecta Anglicana" von Martinus Hassen ein typisches Buch für die englische Lektüre eines Gelehrten der Zeit, da es philosophische Texte, u.a. von John Locke, und eine Kurzgrammatik im Anhang enthalte.¹⁹ Die dreizehn Jahre später erschienene Sammlung englischer Briefe von Theodor Arnold²⁰ sei — so Fabian — ein erster Schritt zur literarischen Anthologie gewesen. Das einflußreichste Beispiel einer solchen Anthologie war seiner Ansicht nach mit vier Auflagen zwischen

18) Vgl. Johann Elias Greiffenhahn, *Wohleingerichtete englische Grammatica Literatorum*, 2. Aufl., Jena 1741, Vorrede, zitiert in: Konrad Schröder, *Annales* 2 (s. Fn. 14), S. 99 ff.

19) "Englisch als neue Fremdsprache ..." (s. Fn. 3), S. 182.

20) *Choice Letters: Auserlesene Briefe, aus einigen von den galantesten und berühmtesten englischen Autoribus*; ein Erscheinungsort ist bei Fabian, "Englisch als neue Fremdsprache ..." (s. Fn. 3), S. 182 nicht erwähnt; die Briefsammlung ist in ihrer ersten Auflage nicht in Schröders Lehrwerkbibliographie (s. Fn. 1) aufgeführt.

1737 und 1766 John Tompsons "English Miscellanies".²¹ John Tompson²² lehrte als Lektor und später als Professor von 1735 bis 1768 Englisch an der Göttinger Universität.²³ Seine Textsammlung wurde im Englischunterricht anderer Bildungseinrichtungen benutzt, so am Collegium Carolinum in Braunschweig und am Pädagogium in Ilfeld.²⁴

Die Bedeutung dieses Buches wird in der Sekundärliteratur nicht einheitlich beurteilt. Konrad Schröder übergeht Tompsons Werk und datiert das Erscheinen von Lesebüchern, die auch literarische Texte enthalten, erst auf das Ende des 18. Jahrhunderts; Tompsons Chrestomathie erwähnt er lediglich als Beleg für literarisch ausgerichtete englische Kollegs an Universitäten.²⁵ Demgegenüber schreibt Bernhard Fabian der Anthologie eine entscheidende Rolle bei der Rezeption englischer Literatur und der Ausbildung eines Literaturkanons in der Mitte des 18. Jahrhunderts zu.²⁶ Allein die Tatsache, daß das Werk vier Neuauflagen und Überarbeitungen innerhalb von weniger als drei Jahrzehnten erlebte, spricht für diese Einschätzung. Zudem bildeten Tompsons "Miscellanies" die Basis für die Zusammenstellung weiterer Chrestomathien für den Englischunterricht. So gibt Johann Jacob Dusch, Sprachlehrer am Gymnasium in Altona an, von Tompsons Buch, mit dem er seit sechs Jahren unterrichtete, zur Herausgabe einer eigenen Textsammlung veranlaßt worden zu sein.²⁷ Dabei habe er insbesondere eine Stufung nach inhaltlicher und sprachlicher Schwierigkeit vorgenommen, die bei Tompson fehle.²⁸ Das Beispiel von Dusch belegt, daß die "Miscellanies" auch in größerer Entfernung von Göttingen benutzt und gelesen wurden.

21) John Tompson, *English Miscellanies*, Göttingen 1737; 2. Auflage in 2 Bänden, 1746; 3. revidierte Auflage, 1755; 4. überarbeitete Auflage, 1766. Angaben nach Fabian, "Englisch als neue Fremdsprache ..." (s. Fn. 3), S. 183 f. Mir lag Band 1 der 2. Aufl. vor.

22) In der Literatur variiert die Schreibweise des Namens: Tomson (so z.B. Fabian), Tompson (so z.B. Finkenstaedt, Schröder, Fabian), Thompson (so z.B. Strauß, Schröder).

23) Er wurde 1751 zum Extraordinarius, 1762 zum Ordinarius ernannt. Vgl. Thomas Finkenstaedt, *Kleine Geschichte der Anglistik in Deutschland*, Darmstadt 1983, S. 18.

24) Vgl. Fabian, "Englisch als neue Fremdsprache ..." (s. Fn. 3), S. 184.

25) Vgl. Konrad Schröder, "Literatur in der Frühzeit des Englischunterrichts", in: Renate Haas und Christine Klein-Braley (Hrsg.), *Literatur im Kontext*, Sankt Augustin 1985, S. 51-71.

26) Bernhard Fabian, "The Beginnings of English-Language Publishing in Germany in the Eighteenth Century", in: K. E. Carpenter (ed.), *Books and Society in History*, New York 1983, S. 120: "The importance of Tompson's anthology can hardly be overestimated. It remained without a serious rival für nearly three decades and thus must be said to have dominated the period during which the eighteenth-century German taste in English literature was formed. [...] it had established for the German reader a canon of English literature."

27) *The Student's Miscellany*. A New Select Collection of Various Pieces in Prose and Verse, for Instruction and Entertainment in General, Chiefly for the Use of Students at Colleges and Universities, 2 Bände, Flensburg 1779 und 1780.

28) Ebd., Bd. 1, Vorrede.

Die Autodidakten beim Fremdsprachenlernen benötigten neben Sprachlehre und Lesetexten noch ein weiteres Hilfsmittel zur Entschlüsselung fremdsprachlicher Texte: ein zweisprachiges Wörterbuch. Auch die Wörterbuchproduktion begann im 18. Jahrhundert. Christian Ludwig, der auch ein englisches Lehrbuch verfaßte, veröffentlichte 1706 ein englisch-deutsch-französisches Wörterbuch. Als Begründung seines Werkes verweist er auf das wachsende Interesse der Deutschen, die englische Sprache zu erlernen, ein Interesse, das sich selbst durch den Mangel an geeigneten Hilfsmitteln nicht bremsen ließe:

Giebt nicht selbst die regung, welche ietzo mehrere als sonst jemals zu erlernung der Englischen sprache treibet, ein unverwerffliches zeugniß, daß der weg zu einer genauern verbindung anderer völker mit der Englischen nation bereits gebahnet werde. Ich sage ein unverwerffliches zeugniß, weil die lange erfahrung dieses unwidersprechlich gemacht, daß macht und ansehen berühmter völker mit der ausbreitung ihrer sprachen in gleichen schritten gehen. Es ist aber dieser trieb in unserm Teutschlande so stark geworden, daß weder die entbehnung bequemer mittel, so zu erlernung dieser sprache gehören, noch sonst etwas denselben zu hemmen vermögend gewesen.²⁹

Vom englischen Wörterbuch des Nathan Bailey,³⁰ dem populärsten Wörterbuch des 18. Jahrhunderts mit 30 Auflagen, erstellte Theodor Arnold 1736 eine zweisprachige Fassung, der er drei Jahre später ein weiteres deutsch-englisches Wörterbuch folgen ließ, in dem die englischen Wörter nicht nur ins Deutsche, sondern auch ins Lateinische und Französische übersetzt wurden.³¹

Im 18. Jahrhundert entstand somit ein Repertoire an Hilfsmitteln, das ein Erlernen der englischen Sprache in größerem Umfange erst ermöglichte. Sowohl für den Autodidakten als auch für den Unterricht mit Lehrer waren Sprachlehren, Textsammlungen, Gesprächsbücher³² und Wörterbücher vorhanden. Gerade bei den Sprachlehren (im damaligen Sprachgebrauch: Grammatiken) zeigte sich schon früh eine Ausrichtung auf unterschiedliche Zwecke, die sich bereits in den Titeln andeutet. Schlüsselbegriffe wie "gründlich" oder "vollständig" weisen auf eine möglichst umfassende Darstellung der englischen Grammatik und eine Verwendung als Nachschlagewerk hin. Der Umfang der

²⁹⁾ *Englisch-Teutsch-Frantzösisch Lexicon*, worinnen nicht allein die Englischen Worte in ihrer gehörigen ordnung, samt ihrer verschiedenen bedeutung, sondern auch der worte eigentlicher accent, und die figürlichen redens-arten, idiotismi und sprüchwörter enthalten sind, aus den besten und neuesten Englischen Dictionariis, Leipzig 1706, S. 7.

³⁰⁾ *An Universal Etymological English Dictionary etc.*, London 1721.

³¹⁾ Vgl. Martin Lehnert, "Das englische Wörterbuch in Vergangenheit und Gegenwart", in: *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik*, 1956, S. 282 ff. Teile des Vorworts der Arnoldschen Bearbeitung von Nathaniel Bailey's Wörterbuch (1736) sind abgedruckt in Schröder, *Annales* 2 (s. Fn. 14), S. 172 f.

³²⁾ Z.B. *A compleat [sic] Vocabulary English and German. Oder der getreue Deutsche und Englische Dolmetscher*, welcher das Unentbehrlichste beyder Sprachen in kurzem zu erlernen aufrichtigst anweist, 3. Aufl., Marburg 1763, dessen Verfasser nicht genannt ist.

so charakterisierten Werke, wie beispielsweise die von Christian Ludwig und Thomas Lediard,³³ bestätigt dies. Demgegenüber zeigen Adjektive wie "leicht", "kurz" oder "kurzgefaßt" eine Zusammenstellung nur der wesentlichsten grammatischen Regeln zu Lehr- und Lernzwecken an.³⁴ Einige Autoren betonen zudem, daß man mit Hilfe ihres Buches "ohne große Mühe und in kurzer Zeit zu einer gründlichen Wissenschaft der überaus nutzbaren Sprache gelangen kann".³⁵

33) Thomas Lediard, *Grammatica Anglicana Critica* oder Versuch zu einer vollkommenen Grammatik der englischen Sprache, in welcher nicht allein alle Rudimenta dieser den Gelehrten in allen Fakultäten höchst nützlichen Sprache auf das deutlichste und sicherste gehandelt und eine neue Methode, die so schwer gehaltene Pronunciation in kurzer Zeit zu erlangen, angezeigt, sondern auch in vielfältigen, vom dem Werk abgesonderten historischen und philologischen Anmerkungen die Derivation und jetzige Analogie derselben von und mit andern sowohl alten als heutigen Sprachen untersucht wird, Hamburg 1725 (Umfang: LXXXIV + 976 S.); Christian Ludwig, *Gründliche Anleitung zur englischen Sprache*, bestehend in einer vollständigen Grammatica, Vocabulario, Gesprächen, Redensarten, Komplimenten, Briefen, Sprichwörtern und Argumenten. Leipzig 1717 (Umfang: XVI + 997 S.); vgl. Konrad Schröder, *Lehrwerke ...* (s. Fn. 1).

34) Die vollständigen Titel der Grammatiken lauten:

Theodor Arnold, *Neue englische Grammatica* oder kurzgefaßte, doch deutliche und sichere Anweisung zur richtigen Pronunciation, Akzentuation und völligen Begreifung der englischen Sprache. Nebst 1. Denen vornehmsten englischen Idiotismis, 2. Der englischen Münze, Gewicht und Maß, 3. Allerhand gemeinen Gesprächen, 4. Denen auserlesenen englischen Proverbiis, 5. Einigen zierlichen und sehr curiosen Briefen, 6. Einen kurzen Auszug derer Titel und Aufschriften, 7. Und einem Wörterbuch der nötigsten Partium Orationis, in einer alphabetischen Ordnung, Hannover 1718 (Umfang: XVI + 606 S.); Theodor Arnold, *Grammatica Anglicana Concentrata*, oder kurzgefaßte englische Grammatica, worinnen die zur Erlernung dieser Sprache unumgänglich nötigen Grundsätze aufs deutlichste und leichteste abgehandelt sind, Leipzig 1736 (Umfang: X + 164 S.); Johann Elias Greiffenhahn, *Wohleingerichtete englische Grammatica Literatorum*, wodurch ein Deutscher, der den Studiis ergeben, ohne große Mühe und in kurzer Zeit zu einer gründlichen Wissenschaft der überaus nutzbaren englischen Sprache gelangen kann, Jena 1721 (Umfang: XVI + 255 S.); Johann König, *Der getreue Englische Wegweiser*, oder kurtze, doch gründliche Anleitung zur Englischen Sprache für die Teutschen. In sich begreifend I. Eine neue und nützliche Grammatic. II. Ein reiches und wohleingerichtetes Wörter=Buch. III. Englische Redens=Arten. IV. Auserlesene Englische Sprich=Wörter. V. Gemeine Gespräche. VI. Einen Wegweiser durch Londen, von den Curiositäten, so in und bey Londen zu sehen sind. VII. Einige Anweisungen zum Brief=Schreiben; VIII. Nebst etlichen Fabeln Aesopi, und IX. Einer Tabelle für Engelländer, Teutsch lesen zu lernen, 6. Aufl., Leipzig 1755 (Umfang: IV + 425 S.); Johann Matthias Kramer, *Kurzverfaßte Anleitung zur Englischen Sprache*, worinnen die nötigsten, und wesentlichsten grammaticalischen Regeln, nach der besonderen Lehrart des weiterberühmten Herrn Wilhelm Sewels also angewiesen werden, daß auch Unstudirte und Frauenzimmer bald, und mit leichter Mühe zu dem Lesen, Verstehen, Reden und Schreiben dieser Sprache gelangen können. Samt einer genugsamen Anzahl verschiedener, nach der neuesten englischen Lebensart und Weise eingerichteten Gespräche, und Briefe und auch einem hinlängl. Wörterbuche, Hamburg 1746 (Umfang: VI + 411 S.); Johann Christian Prager, *Englische Grammatik* oder leichte und gründliche Anleitung zur Erlernung der Englischen Sprache, Coburg 1764 (Umfang: VII + 247 S.). Die Titel von Arnold (1718 und 1736), Greiffenhahn (1721), Lediard (1725) und Ludwig (1717) sind der Bibliographie von Schröder (s. Fn. 1) entnommen, in der — leider — Orthographie und Zeichensetzung dem heutigen Gebrauch angepaßt wurden; die übrigen Quellen lagen mir vor.

35) Greiffenhahn (1721), s. Fn. 34.

II. Methoden der Sprachvermittlung in den Lehrbüchern

Bereits im 18. Jahrhundert gab es verschiedene Typen von Sprachlehrbüchern für unterschiedliche Lehr- und Lernsituationen. Im folgenden wird untersucht, wie diese Lehrbücher aufgebaut sind und welche Schwerpunkte sie setzen. Daraus sollen Hinweise zur methodischen Gestaltung von Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenunterricht gewonnen werden. Wegen der Schwierigkeiten der Quellenbeschaffung konnten nicht alle der vor 1770 erschienenen Englischlehrbücher eingesehen werden. Die folgenden Abschnitte stützen sich daher auf die Sprachlehren von Johann Matthias Kramer (1746)³⁶, Johann König (1755),³⁷ Johann Christian Prager (1764)³⁸ und Johann Peter Christoph Schade (1765).³⁹ Herangezogen werden weiterhin das Gesprächsbuch eines unbekannten Verfassers aus dem Jahre 1763⁴⁰ und die Anthologien von John Thompson (1746)⁴¹ und I. L. Schulze (1766).⁴²

Das äußere Erscheinungsbild der englischen Lehrbücher aus jener Zeit ist für diejenigen, der die Englischbücher des ausgehenden zwanzigsten Jahrhunderts vor Augen hat, äußerst ungewohnt: handliche Werke im Oktavformat ohne Illustrationen oder gar farbigen Druck. Dafür gibt es unterschiedliche Schriftgrößen, Kursiv- und Fettdruck, Fraktur für deutsche Texte und Antiqua für englische Texte, lebende Kolumnen, Vignetten und Spaltendruck. All dies sorgt für ein gut lesbares, klar gegliedertes und dem Lernen oder Nachschlagen förderliches Druckbild. In ihrer qualitativ hochwertigen Ausstattung und Aufmachung, zu der natürlich eine gute Papierqualität und noch nicht abgenutzte Lettern gehörten, haben diese Lehrwerke die Zeit bis heute in besserem Zustand überdauert als viele der erst hundert Jahre später veröffentlichten.

Die Veröffentlichungsgeschichte der hier berücksichtigten Lehrbücher weist dem Werk von Johann König mit zwölf Auflagen bis 1802 die längste Lebensdauer zu. Allerdings konnte aufgrund der Quellenlage nicht nachgeprüft werden, inwieweit die Originalfassung des 1706 in London zuerst veröffent-

36) *Kurzverfaßte Anleitung zur Englischen Sprache*, Hamburg 1746 (für den vollständigen Titel s. Fn. 34).

37) *Der getreue Englische Wegweiser*, 6. Aufl., Leipzig 1755 (für den vollständigen Titel s. Fn. 34).

38) *Englische Grammatik* oder leichte und gründliche Anleitung zur Erlernung der Englischen Sprache, Coburg 1764.

39) *Wesentlicher Unterricht zur Erlernung der Gross-Britannischen Sprache zum Gebrauch seiner Zuhoerer auf der Universitaet Jena* entworfen, Jena 1765.

40) *A compleat [sic] Vocabulary English and German. Oder der getreue Deutsche und Englische Dolmetscher*, 3. Aufl., Marburg 1763.

41) *English Miscellanies*, Vol. 1, 2. Aufl., Göttingen 1746.

42) *English Originals in Prose and Verse*, 2. Aufl., Hall [sic] 1766.

lichten Buches durch die Bearbeiter verändert und der Name des Erstverfassers in späteren Jahrzehnten nur noch als Chiffre beibehalten wurde. Die übrigen Sprachlehren, das heißt die von Kramer (1746), Prager (1764) und Schade (1765), haben jeweils nur eine Auflage erlebt; das Gesprächsbuch (1763) wurde mindestens dreimal, die Anthologie von Schulze (1766) zweimal, die von Tompson (1737) viermal neu aufgelegt.⁴³ Damit gehört Johann Königs "Getreuer Englischer Wegweiser" zu den erfolgreichsten Lehrbüchern des Englischen in Deutschland im 18. Jahrhundert. Die vorliegende sechste Auflage (1755) wurde von Theodor Arnold herausgegeben und eingeleitet, der in seinen Grammatiken – so weist Driedger nach – Anleihen bei König gemacht hat.⁴⁴

(a) Ziele und Schwerpunkte

Titel und Vorworte der Sprachlehren offenbaren einiges über die unterschiedlichen Zielvorstellungen der Verfasser. Johann Matthias Kramer, der das Lehrwerk von Wilhelm Sewel⁴⁵ für den deutschen Markt bearbeitete, hat als Zielgruppe "Unstudirte und Frauenzimmer" vor Augen, d.h. Lernende wahrscheinlich ohne Lateinkenntnisse, für die es bisher keine Sprachlehre gegeben habe, denn in Deutschland hätten sich nur einige Gelehrte mit der englischen Sprache befaßt: "Bey der nunmehrigen genaueren Verknüpfung der englischen, mit der hochdeutschen Nation aber, werden auch so gar allerley Arten unstudirter Leute, beyderley Geschlechtes in die Nothwendigkeit gesetzt die englische Sprache zu erlernen."⁴⁶ Demgegenüber geht es Johann Christian Prager in erster Linie darum, Gelehrten rezeptive Fertigkeiten in der englischen Sprache zu vermitteln, damit sie englische Sprecher verstehen und englischsprachige Werke im Original lesen können.⁴⁷ Deshalb enthält Pragers Sprachlehre keine Zusammenstellung von Alltagsdialogen, weil, so meint er im Vorwort, "die allerwenigsten Gelegenheit und Vorsatz haben, dergleichen Gespräche zu halten".

⁴³) Alle Angaben zu den Auflagen der drei Grammatiken aus Konrad Schröder, *Lehrwerke ...* (s. Fn. 1).

⁴⁴) Vgl. Otto Driedger, Johann Königs (John King's) deutsch-englische Grammatiken und ihre späteren Bearbeitungen (1706-1802), Diss. phil. Marburg 1907, S. 6.

⁴⁵) *A Compendious Guide to the English Language ...*, Amsterdam 1705. Diese Sprachlehre war zuerst 1691 als Anhang des holländisch-englischen Wörterbuchs von William Sewel erschienen; sie wurde jedoch ab 1705 separat, und zwar durch Gespräche und ein Vokabular ergänzt, unter holländischem und englischem Titel veröffentlicht und später öfters von anderen Autoren nachgeahmt. Vgl. dazu Robin D. Smith, "Eighteenth-Century English Language Teaching: William Sewel's 'Korte Wegwyzer'", in: Klaus D. Dutz (Hrsg.), *Speculum historiographiae linguisticae*, Münster 1989, S. 115-125.

⁴⁶) Johann Matthias Kramer, *Kurzverfaßte Anleitung zur Englischen Sprache*, 1746 (s. Fn. 34), Vorwort.

⁴⁷) Vgl. *Englische Grammatik*, 1764 (s. Fn. 34), Vorwort.

Die Sprachlehren sind nicht nur auf unterschiedliche Lernergruppen bezogen, sondern auch auf unterschiedliche Unterrichtssituationen. Theodor Arnold geht im Vorwort zu der von ihm herausgegebenen sechsten Auflage von Johann Königs "Wegweiser" von einem Gebrauch des Lehrbuchs im Unterricht mit Lehrer aus, da die "viva vox" besonders zum Erwerb der richtigen Aussprache notwendig sei. Auch Johann Peter Christoph Schade sieht sein Buch nicht für den Selbstunterricht vor,⁴⁸ zumal er es für den von ihm gegebenen Englischunterricht an der Universität Jena veröffentlicht hatte.

Eine Ausrichtung auf unterschiedliche Zielgruppen und Sprachlernbedürfnisse zeigt sich auch an der Aufteilung der Lehrbücher in den Teilbereichen der Grammatik und an der Gewichtung der zu erwerbenden Fertigkeiten: In allen vier Sprachlehren nehmen die Regelungen zur Aussprache breiten Raum ein, bei Schade (1766) und König (1755) sind die Kapitel zu Aussprache und zur Wortlehre im Umfang fast gleich. Die Syntax wird bei Schade (1766) und Kramer (1746) auf 13 bzw. sieben Seiten sehr knapp behandelt; Prager (1764) und König (1755) legen auf diesen Grammatikbereich größeres Gewicht, wobei jedoch nur bei König die syntaktischen Regeln die der Wortlehre im Umfang übertreffen.⁴⁹

Alle Lehrbücher verwenden das Muster der lateinischen Wortklassengrammatik, und sie enthalten deutsch formulierte Regeln mit englischen oder englisch-deutschen Beispielen in Form von Einzelwörtern oder Sätzen. Bei den Wortarten unterscheidet König (1755) Artikel, Nomen, Pronomen, Verben, Adverbien, Konjunktionen, Präpositionen und Interjektionen.⁵⁰ Überschneidungen zwischen den in den einzelnen Lehrbüchern behandelten Wortarten gibt es jedoch nur in einem Kernbereich, dem Artikel, Nomen, Pronomen, Verben und Präpositionen angehören. Daneben werden auch grammatische Formen wie Partizip oder Gerundium als separate Wortarten behandelt.⁵¹ Johann Peter Christoph Schade entwirft ein System der "Wortforschung", indem er eine Klassifizierung nach "biegsamen Worten" — dazu rechnet er Artikel (!), Nomen, Adjektiv, Präposition, Verb, Partizip und Zahlen — und "unbiegsamen

⁴⁸) *Wesentlicher Unterricht ...*, 1766 (s. Fn. 39), S. 1: "Dieser Aufsatz ist hauptsächliche nur bey weiterer Anweisung eines geübten Lehrers zu brauchen".

⁴⁹) Vgl. Johann König, *Der getreue Englische Wegweiser*, 1755 (s. Fn. 34): 120 Seiten Syntax, 50 Seiten Wortlehre. Es ist möglich, daß diese Schwerpunktsetzung durch den Bearbeiter und Herausgeber Theodor Arnold eingeführt wurde, da in Königs anderer englischer Grammatik — *A Royal Compleat Grammar, English and High-German*, 1715 — die Syntax nur sehr flüchtig behandelt wird. Vgl. dazu die Analyse der *Royal Compleat Grammar* bei Werner Hüllen, "Der Weg durch ein Gebüsch", in: Renate Grebing (Hrsg.), *Grenzenloses Sprachenlernen*. Festschrift für Reinhold Freudenstein, Berlin 1991, S. 217 ff.

⁵⁰) Vgl. Johann König, *Der getreue Englische Wegweiser*, 1755 (s. Fn. 34), S. 49.

⁵¹) So bei Johann Christian Prager, *Englische Grammatik*, 1764 (s. Fn. 34), S. 30 ff.

Wörtern" — Adverbien, Konjunktionen und Interjektionen — vornimmt. Schade und Kramer benutzen durchgehend eine deutsche grammatische Terminologie, während Prager und König sich der lateinischen Bezeichnungen bedienen.

Aus der Tatsache, daß König und Prager die lateinischen Fachausdrücke verwenden und der Syntax breiten Raum gewähren, könnte man schließen, daß die Grammatiken dieser Autoren eher für den gelehrten Englischlernenden gedacht sind, während Schade und Kramer sich an Lernende ohne Vorkenntnisse im Lateinischen wenden. Diese Zuordnung stimmt für Kramer und Prager mit deren eigenen Intentionen überein. Schade jedoch schrieb für seine Zuhörer an der Universität und konnte daher Lateinkenntnisse voraussetzen; seine Wahl deutscher grammatischer Terminologie hing somit nicht mit seiner Zielgruppe zusammen. Königs Lehrbuch dagegen war trotz der Benutzung lateinischer Fachbegriffe in erster Linie für ein allgemeines Publikum gedacht, wie man an Gestaltung und Umfang des Textteils der Sprachlehre ablesen kann.

Das Verhältnis von Grammatik- und Textteil in den Lehrbüchern sowie die inhaltliche Ausrichtung der Texte bestätigen den unterschiedlichen Ansatz von Prager auf der einen und Kramer auf der anderen Seite: Bei Prager ist der grammatische Teil etwa viermal so umfangreich wie die Textabschnitte; bei Kramer ist das Verhältnis genau umgekehrt. Von den Textsorten her liegt bei Prager das Schwergewicht auf Zusammenstellungen von Sprichwörtern und Maximen, wobei letztere als Vorlagen zum Übersetzen dienen sollen; Pragers Dialoge sind keine Alltagsgespräche, sondern Unterhaltungen über römische Geschichte. Demgegenüber sind gerade die Gespräche zu unterschiedlichen, alltäglichen Sprachverwendungssituationen der Kernbereich von Kramers Texten. Der Textteil enthält darüber hinaus einen Briefsteller, eine Aufstellung von Redensarten sowie eine Liste von Kontraktionen des mündlichen Umgangssprachlich. Umfang und Art der Texte machen ganz deutlich, daß es Kramer um den Erwerb produktiven, umgangssprachlichen mündlichen und schriftlichen Sprachkönnens geht, während bei Prager die rezeptiven Fähigkeiten und das grammatische Wissen im Vordergrund stehen.⁵²

Für das aktive Einüben dieser von ihm betonten Fertigkeiten bringt Prager als einziger Übungsvorschläge: Pragers 45 Maximen zum Übersetzen sind zweispaltig in englischer und deutscher Sprache angeordnet, was ein Hin- und Herübersetzen ermöglicht. Die moralisch-ethische Erziehung, die er dem Benutzer der Sprachlehre durch Sätze wie "The ill Use, we make of our Prosperity, is often the Cause of our Misfortunes"⁵³ angedeihen läßt, ist vermutlich ein beab-

52) Vgl. auch Pragers Ausführungen im Vorwort: Als Lernender der englischen Sprache solle man "so viel in derselben (zu) erlernen, daß wir den Engländer in seiner Muttersprache reden hören und verstehen können".

53) Ebd., S. 224.

sichtigtes Nebenprodukt. Ganz der Ausrichtung des Lehrbuchs von Prager auf erwachsene, akademisch gebildete Leser und Lernende entspricht die Aufnahme eines vierzehnteiligen Abschnitts mit dem Titel "Praktischer Unterricht vor Anfänger, so wol zum Uebersetzen in die deutsche Sprache als auch zum englisch reden und schreiben",⁵⁴ der einen Diskurs in Frage-Antwortform zur römischen Geschichte darstellt; dies wiederum im zweisprachigen Zweispalten-Druck. Für diese Textsorten gibt es in den anderen Sprachlehren ebensowenig Entsprechendes wie für die Aufnahme spezieller Texte als Übungsgrundlage zum Übersetzen. Prager liefert noch einen weiteren, unter den hier berücksichtigten Sprachlehren einzigartigen Teil seines Lehrbuchs mit einem kurzen Anhang zum Lesen und "Betrachten" englischer Gedichte von Milton und Young. Seine Berücksichtigung literarischer Texte kann durch das späte Erscheinungsdatum seiner Sprachlehre und das bis dahin stark gewachsene allgemeine Interesse an englischer Literatur erklärt werden. Darüber hinaus trifft sich vielleicht seine Ablehnung von Umgangss Englisch und seine Betonung des Leseverstehens mit einer Vorliebe für gute Literatur.

Bei Schade (1766) und König (1755) ist die Einordnung nicht ganz so eindeutig. So bringt Schades Lehrbuch auf 24 Seiten zwar nur einen kleinen Textanhang mit Kurzbeschreibungen deutscher Städte, was auf eine Betonung des grammatischen Teils hindeutet; doch ist Schades Grammatikdarstellung wegen des Fehlens ausführlicher Regeln nur wenig dazu geeignet, auf gehobenem Niveau grammatisches Wissen über die englische Sprache zu vermitteln. Schades Lehrbuch macht somit eher den Eindruck einer Gedächtnisstütze für den Lehrer, d.h. für Schades eigenen Unterricht. Königs "Wegweiser" (1755) dagegen ist in Anbetracht seiner vielfältigen Lehrbuchinhalte⁵⁵ viel stärker für ein allgemeines Publikum mit unterschiedlichen Lernbedürfnissen geplant. Von den hier untersuchten Lehrbüchern bietet König (1755) die größte Abwechslung bei den Texten und in der Vielfalt der zu erreichenden Lernziele: Sprachkönnen in Form von Sprechen (Gesprächsvorlagen), Lesen und Schreiben (Briefsteller) werden in dieser Sprachlehre gleichermaßen gefördert wie das grammatische Regelwissen und die landeskundliche Information.

(b) Stoffauswahl und Themenbereiche

Die Texte der Sprachlehrbücher und die der Textanthologien von Thompson⁵⁶ und Schulze⁵⁷ betreffen vier große Themenkomplexe: Alltag, Geschichte, Reli-

⁵⁴⁾ Ebd., S. 195.

⁵⁵⁾ Man vergleiche die Aufzählung im vollständigen Titel (s. Fn. 34).

⁵⁶⁾ *English Miscellanies*, Vol. 1, 2. Aufl., Göttingen 1746.

⁵⁷⁾ *English Originals in Prose and Verse*, 2. Aufl., Hall [sic] 1766.

gion und Moral sowie Weltkunde in Form von Reise- und Naturbeschreibungen. Alltagsthemen sind zumeist beschränkt auf Gespräche und Briefe, die vor allem in den Sprachlehren ohne wissenschaftlichen Anspruch und in dem Gesprächsbuch vorhanden sind. So bietet König Gespräche zu den aus der Tradition bekannten Themen, wie "To dress one's self", "To take a lodging", "At dinner", "To inquire after the Way".⁵⁸ Kramer bringt darüber hinaus Gespräche zwischen einem Kaufmann und seinen Dienern,⁵⁹ zwischen zwei Damen,⁶⁰ zwischen einem Engländer und einem Holländer⁶¹ sowie zwischen mehreren Herren, die gemeinsam ausgehen.⁶² Die Themen der Unterhaltungen beschränken sich bei Kramer nicht auf das Abwickeln täglicher Geschäfte; sie schließen die Konversation über Pflanzen, Krankheiten, Eßgewohnheiten und sogar einen Disput über die Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau⁶³ ein. Die Gespräche dienen somit nicht nur als Vorlage für Unterhaltungen, sondern sind auch ein Weg, Vokabular zu bestimmten Sachgebieten im Kontext einzuführen. Insofern sind die Lehrbücher auch kulturgeschichtlich interessant, da sie z.B. Aufschluß über häufige Krankheiten oder Lebensmittel geben können. K

Ein Vergleich der Dialoge bei König und Kramer fördert eine ganze Reihe von wörtlichen Übereinstimmungen zutage. Falls diese Dialoge von König selbst für die erste Auflage von 1706 ausgewählt und nicht von einem der späteren Bearbeiter eingefügt wurden, steht zu vermuten, daß König die 1705 in Amsterdam erschienene Grammatik Wilhelm Sewels kannte und nutzte. Selbst wenn sich heute kaum rekonstruieren läßt, wer von wem abgeschrieben hat, so dokumentiert diese Textgleichheit doch, daß einem Lehrbuchautor Konkurrenzwerke bekannt waren.⁶⁴ Bei den Zusammenstellungen englischer "idioms" und Redensarten gibt es ebenfalls einige Entsprechungen, u.a. auch zwischen Prager und König.

Aus dem zweiten Themenbereich, der Geschichte, bietet Prager den schon erwähnten Dialog zur römischen Geschichte; auch Tompson leitet seine Antho-

58) Vgl. Johann König, *Der getreue Englische Wegweiser*, 1755 (s. Fn. 34), S. 299-352, hier: S. 302 ff., 316, 322 ff., 328 f.

59) Johann Matthias Kramer, *Kurzverfaßte Anleitung zur Englischen Sprache*, 1746 (s. Fn. 34), S. 133-136.

60) Ebd., S. 179-182 und S. 209-219.

61) Ebd., S. 190-194.

62) Ebd., S. 224-241.

63) Ebd., S. 280-287.

64) Vgl. Walter Müller, "Theodor Arnolds englische Grammatiken und deren spätere Bearbeitungen", in: *Die Neueren Sprachen*, 17. Jg. 1909, S. 398 ff., der für den Bereich der Aussprache nachweist, daß frühe Grammatiker Regeln und Stoff aus anderen Grammatiken übernommen haben. Ähnlich John Frank Turner, *German Pedagogic Grammars of English 1665-1750*, Diss. phil. Braunschweig 1978, S. 263.

logie mit einem Text zu diesem Thema ein. Die zwei weiteren Themenkreise, Religion und Weltkunde, sind vor allem bei Thompson und Schulze mit Texten vertreten. Schulze bringt darüber hinaus eine Anzahl Gedichte sowie ein Kurzdrama. In den beiden Anthologien haben die Texte einen weitgehend internationalen Hintergrund; sie beziehen sich keineswegs ausschließlich auf die englischsprachige Welt. Wesentlich stärker ist demgegenüber das Lehrbuch von König auf England bezogen, wenngleich auch hier einige der im Laufe der Geschichte immer wieder verwendeten Fabeln von Aesop als Lesetexte zu finden sind. Es scheint daher, daß die Sprachlehren stärker Umgangssprache und Alltagsthemen sowie landeskundliche Informationen berücksichtigten, während die Textsammlungen sich auf allgemein belehrende und unterhaltende Texte stützten. Als Quellen für Texte wurden auch die englischen Wochenschriften der Zeit benutzt, was den Vorteil hatte, daß den Lernenden das zeitgenössische Englisch vor Augen geführt wurde.

Den korrekten Sprachgebrauch und die Verwendung unterschiedlicher Register glaubte man besonders durch das Lesen von Theaterstücken erwerben zu können. So empfiehlt König: "Wenn man erst ein wenig avanciret ist, so kan man gute neue Comödien lesen, und daraus erlernen, wie man mit Personen von allerhand Stande discutiren soll."⁶⁵ König geht es hierbei nicht um das Studium guter Literatur aus wissenschaftlichem oder schönggeistigem Interesse, sondern um das Erlernen eines guten Umgangss Englisch. Der Übung von Umgangss Englisch im Schriftlichen dienen Briefe, die König nach eigenen Angaben ungenannten englischen Autoren entnommen hat. Gedacht sind diese Briefe, ebenso wie die bei Kramer in englischer und deutscher Sprache angeführten Geschäfts- und Privatbriefe, als Muster zum eigenen Entwerfen englischer Briefe und somit als Übung des Schreibens in englischer Sprache.

Der Vergleich der hier untersuchten Lehrbücher liefert ein Bild von Vielfalt auf einem gemeinsamen Fundament. Dieses Fundament ist – im Falle der Sprachlehren – die lateinische Wortklassengrammatik. Der grammatische Teil besitzt drei Kapitel zu Aussprache, Wortlehre und Satzlehre, deren Umfang jedoch stark variieren kann; erst dann folgen Texte und Listen von Vokabular bzw. Redensarten. Reihenfolge und Zahl der im Kapitel "Wortlehre" abgehandelten Wortarten sind ebenfalls sehr ähnlich. Auch im methodisch-didaktischen Bereich gibt es zahlreiche Gemeinsamkeiten: In den Grammatikteilen folgen auf die deutsch formulierte Regel jeweils mehrere zumeist zweisprachige Beispiele. Den einzelnen Grammatikkapiteln zugeordnete Übungen gibt es noch nicht. Das Prinzip des Fortschreitens vom Leichten zum Schweren wird eben-

⁶⁵) S. Johann König, *Der getreue Englische Wegweiser*, 1755 (s. Fn. 34), S. 352.

falls nicht angewendet,⁶⁶ es ist den Lehrbuchverfassern als Richtlinie für die Anordnung des Stoffes im Lehrbuch noch nicht bewußt.

Ein weiterer allgemein zu beobachtender didaktischer Ansatz betrifft die Auswahl der grammatischen Regeln. Die hier näher analysierten, aber auch andere Lehrbuchverfasser der Zeit betonten, daß sie sich auf das Wesentliche und Nötigste der englischen Grammatik beschränkt hätten.⁶⁷ Allerdings bestand kein Konsens darüber, was für deutsche Lerner das Wesentliche der englischen Grammatik sein sollte. Das ergibt sich schon daraus, daß Verfasser englischer Sprachlehren immer wieder die Leistungen ihrer Vorgänger auf diesem Gebiet kritisierten. So setzte sich Lediard in dem Vorwort zu seiner 1720 in Hamburg veröffentlichten "Grammatica Anglicana Critica" mit den Werken von König (1706), Arnold (1718) und Ludwig (1717) auseinander: An König kritisiert er die zu geringe Zahl der Regeln, die fehlerhafte Zuordnung von Beispielen zu Regeln oder Ausnahmen und die Auslassung wichtiger Teile; Arnold wird von ihm noch schlechter beurteilt wegen seines Übermaßes an Ausspracheregeln, seiner falschen Beispiele und fehlerhaften Übersetzungen; Ludwig schließlich wird "allzu große Weitläufigkeit" vorgeworfen.⁶⁸ So war man sich im zu verwendenden Grammatikmodell einig, füllte es jedoch konkret in jeweils unterschiedlichem Maß mit Regeln und Beispielen aus. Dies hing zunächst mit der vom Autor intendierten Benutzung seiner Sprachlehre zusammen, reflektierte aber darüber hinaus die Lehrerfahrungen und Lernwege der Autoren selbst, so etwa, wenn beispielsweise Johann König seine Jahre in England durch landeskundliche Informationen im Lehrbuch dokumentiert.

⁶⁶) Eine Ausnahme bildet die – allerdings erst 1779 und 1780 erschienene – Textsammlung, *The Student's Miscellany*, von Dusch (s. Fn. 27).

⁶⁷) So z.B. Johann Elias Greiffenhahn, *Wohleingerichtete englische Grammatica Literatorum*, 1721 (s. Fn. 34); Johann Matthias Kramer, *Kurzverfaßte Anleitung zur Englischen Sprache*, 1746 (s. Fn. 34) oder Theodor Arnold, *Neue englische Grammatica*, 1718 (s. Fn. 34).

⁶⁸) Zitiert nach dem auszugsweisen Abdruck von Lediards Vorwort in Konrad Schröder, *Annales* 2, (s. Fn. 14), S. 119 ff.

3. Zwei Methodiker des Fremdsprachenunterrichts

In der Literatur zur Geschichte des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland wird Carl W. Mager in der Regel als erster Fachdidaktiker der neueren Sprachen bezeichnet.¹ Aber bereits im 18. Jahrhundert und lange bevor Englisch obligatorisches Schulfach wurde, beschäftigten sich Pädagogen und Schulmänner mit den Zielen und Verfahren der Unterweisung in den modernen Fremdsprachen. Dabei gab es sowohl speziell auf die neueren Sprachen ausgerichtete Überlegungen, wie die 1724 erschienene Schrift von Christian Friedrich Seidelmann² (I.), als auch Erörterungen des Sprachenlernens allgemein, die den Unterricht in lebenden Sprachen einschlossen, wie die von Henrich Martin Gottfried Köster (II.).

I. Christian Friedrich Seidelmann

In seiner Abhandlung³ diskutiert Seidelmann inhaltliche und methodische Fragen des Unterrichts im Französischen, Italienischen und Englischen. Zunächst weist Seidelmann auf die Notwendigkeit hin, Kenntnisse in diesen Sprachen zu besitzen.⁴ So benötigten Theologen, Mediziner, Historiker und Juristen Englischkenntnisse, um die reichhaltige englische Fachliteratur lesen zu können.⁵

1) So z. B. von Thomas Finkenstaedt, *Kleine Geschichte der Anglistik in Deutschland*, Darmstadt 1983, S. 46.

2) Christian Friedrich Seidelmann, *Tractatus Philosophico-Philologicus de Methodo Recte Tractandi Linguas Exoticas Speciatim Gallicam, Italicam et Anglicam*. Wittenberg 1724, herausgegeben und übersetzt von Franz Josef Zapp und Konrad Schröder, Augsburg 1984. Alle folgenden Zitate und Belege im Text beziehen sich auf diese Ausgabe.

3) S. Fn. 2.

4) Vgl. ebd., S. 15 ff.

5) Vgl. ebd., S. 17 f.

Darüber hinaus sei Englisch besonders für Politiker und alle am öffentlichen Leben Beteiligten wichtig. Zudem seien Fremdsprachenkenntnisse zum Reisen unabdingbar, denn nur dann könne man etwas über die Sitten und Gebräuche im fremden Land lernen und ein guter Beobachter sein.⁶ Als letzten Grund für den Erwerb von Sprachkenntnissen nennt Seidelmann das Lesen wissenschaftlicher Zeitschriften.⁷ Für Seidelmann sind daher von den bei Helmut Sauer⁸ genannten Motiven für das Erlernen lebender Fremdsprachen⁹ insbesondere der Gedanke der internationalen Kommunikation und der ständisch-soziologische Aspekt wesentlich; der Hauptantrieb für das Sprachenlernen ist bei Seidelmann der Nutzen, den man aus diesen Kenntnissen ziehen kann.

Die Adressaten seiner Methode sind daher nicht die Sprachlehrer, sondern die Lernenden dieser Sprachen.¹⁰ Für sie stellt Seidelmann Begründungen und methodisches Vorgehen zusammen. Über die Entstehung seiner Überlegungen schreibt er:

Natürlich habe ich sie mir nicht nebenbei zurechtgelegt oder ausgedacht, sondern sie im Verlauf vieler Jahre beobachtet, ergänzt und verbessert, sofern dies neben anderen Beschäftigungen möglich war. ~~Dazu hatte ich~~ ausreichend Gelegenheit, zunächst beim Erlernen und dann beim Lehren der Fremdsprachen, später sowohl beim Lesen guter Autoren als auch beim Zuhören kluger Leute, insbesondere der Sprachenkenner, dann aber auch beim Nachdenken über die Art und Weise, wie die Kenntnis fremder Sprachen sowohl leicht als auch ausreichend erworben werden soll [...].¹¹

Seidelmann stützt sich also auf seine eigenen Lehr- und Lernerfahrungen im Sprachunterricht sowie auf die Meinungen anderer, nicht näher bezeichneter Experten. Wir wissen von ihm, daß er 1722 als Student an der Universität Jena eingeschrieben war und während seines Studiums wohl auch französischen Sprachunterricht erteilte.¹² Sein späterer Lebensweg ist jedoch obskur.¹³

Als Ziele des Sprachunterrichts nennt Seidelmann eine korrekte Aussprache, die Fähigkeit, klar und deutlich zu explizieren (d.h. die grammatischen Phänomene fremder Texte zu erläutern) und zu übersetzen, das elegante Schreiben in der Fremdsprache und den flüssigen Gebrauch der Umgangssprache im Münd-

6) Vgl. ebd., S. 27.

7) Vgl. ebd., S. 31.

8) Vgl. *Fremdsprachen in der Volksschule*, Hannover 1968, S. 27-29.

9) Vgl. dazu oben Kapitel 1, II. (b).

10) Vgl. *Tractatus* ... (s. Fn. 2) 1724, S. 33.

11) Ebd., S. 37.

12) Franz Josef Zapp und Konrad Schröder im Vorwort zu Seidelmann, *Tractatus* ... (1724) 1984, S. XLII.

13) Vgl. ebd., S. XLI ff.

lichen.¹⁴ Somit sind Sprachkönnen und Sprachwissen gleichermaßen beabsichtigt. Seidelmann charakterisiert seine Methode als sowohl analytisch als auch synthetisch, wobei das Wissen über die Sprache für die Analyse nötig sei.¹⁵ Mit der Analyse — als dem leichteren Teil des Sprachenlernens — solle denn auch der Sprachlehrer beginnen, indem er zunächst Vorwissen, Lernfähigkeit und Verstandeskraft seiner Schüler erforscht.¹⁶ "Obwohl Analyse und Synthese getrennt behandelt werden können, sollen sie in der Praxis jedoch möglichst eng miteinander verbunden werden, denn sie gehören dort so zusammen wie Körper und Seele."¹⁷

Analyse und Synthese sollen sich auf Aussprache, Wortlehre und Syntax erstrecken. Bei der Synthese werden dann die Fertigkeiten in einer bestimmten Reihenfolge geübt: Lesen, Erklären und Sprechen, Schreiben.¹⁸ Durchgängiger Grundsatz sei dabei das Fortschreiten vom Leichten zum Schweren.¹⁹ Das gelte für die einzelnen Bereiche der Grammatik ebenso wie die Lektüre. Es seien daher auch die Lehrbücher vorzuziehen, in denen Regeln für die Anfänger von denen für Fortgeschrittene unterschieden werden.²⁰ Zudem solle der Sprachlehrer den Unterricht den Zielen, Bedürfnissen und der Zeit, die den Schülern zur Verfügung steht, anpassen.²¹

Seidelmanns Ausführungen ist zu entnehmen, daß der Sprachunterricht so ablaufen soll, daß zunächst die Grundlagen der Grammatik erklärt werden und mit dem Lesen einfacher Texte begonnen wird. Zur Texterschließung solle der Lernende in der "umsichtigen" Benutzung des Wörterbuchs unterwiesen werden, denn es gebe viele Wörter, die unterschiedliche Bedeutungen trügen. Der Schüler solle bei schwierigen Textstellen daher nicht zuviel Zeit mit dem Nachschlagen vertun, sondern den Lehrer um Hilfe bitten.²² Schreiben und Sprechen werden parallel zur Lektüre oder anschließend geübt.²³ Im Schreiben komme es zuerst auf das Erlernen eines klaren Stils und auf das Üben des Briefeschreibens an, da dies im täglichen Leben oft gebraucht werde.²⁴ Als Höhepunkt der Sprachbeherrschung sieht Seidelmann "die flüssige und richtige Ge-

14) Vgl. ebd., S. 35.

15) Vgl. ebd., S. 37.

16) Vgl. ebd., S. 49.

17) Ebd., S. 67 und 69.

18) Vgl. ebd., S. 69.

19) Vgl. ebd., S. 47.

20) Vgl. ebd., S. 75.

21) Vgl. ebd., S. 5 und 157.

22) Vgl. ebd., S. 183 ff.

23) Vgl. ebd., S. 187.

24) Vgl. ebd., S. 189 u. 191.

wandtheit [an], fremde Sprachen zu sprechen".²⁵ Wie schon für das Schreiben, so fordert Seidelmann auch für das Sprechen in erster Linie Klarheit des Ausdrucks. Es geht ihm dabei nicht so sehr um das Nachahmen gelesener Redewendungen, sondern um die Fähigkeit,

deutlich und flüssig das im eigenen Verstand Erdachte mit lebhafter Stimme ohne jede gekünstelte und unnatürliche Verdrehung des Mundes schnell auszudrücken, so daß die Sprachkundigen nicht nur schnell den Sinn des Gesprochenen erfassen, sondern sich auch an dessen Worten erfreuen.²⁶

Diese Art von Sprechfertigkeit sei nicht nur durch bloße Nachahmung zu erlangen, sondern bedürfe des Bewußtseins der grammatischen Regeln. Der Lernende sei nur dann wirklich gebildet, wenn er sich in seiner Verwendung der fremden Sprache von Regeln leiten lasse, die er auch erklären könne.²⁷

Am Schluß seiner Abhandlung beschreibt Seidelmann, wie ein guter Sprachlehrer ausgebildet sein müsse. Ausgehend von der zweifachen Aufgabe der Vermittlung von Wissen über die fremde Sprache und des Einübens der Fertigkeiten sei ein gebildeter Lehrer bei weitem geeigneter als ein ungebildeter. Ein Gelehrter spreche nicht nur über "alltägliches Zeug",²⁸ sondern sei auch in der Lage, schwierige Themen aus der Politik oder Naturwissenschaft darzulegen und viele Aspekte eines Ereignisses im Unterrichtsgespräch zu erläutern.

Seidelmanns Methodik unterscheidet sich sowohl von der vor allem für das Französische weitverbreiteten Sprachmeistermethode, bei der ein französischer Muttersprachler seine Sprache im vorwiegend einsprachigen Unterricht durch Imitation und Übung vermittelte, als auch von dem regelbetonten Auswendiglernen von Texten und Grammatik, wie es für die alten Sprachen üblich war. Seine Idealvorstellung eines Fremdsprachenlehrers wurde daher nicht von jenen französischen Sprachmeistern verwirklicht, die kaum Deutsch verstanden und auch von dem grammatischen Aufbau ihrer eigenen Sprache wenig wußten. Sein Insistieren auf der notwendigen Gelehrsamkeit für einen Fremdsprachenlehrer könnte als Kritik an der Tätigkeit vieler dieser Sprachmeister verstanden werden, zumal, da diese zu Seidelmanns Zeiten häufiger geäußert wurde: Den Sprachmeistern wurde mangelnde Gelehrsamkeit, fehlendes methodisches Geschick und Unkenntnis der deutschen Sprache vorgeworfen.²⁹

25) Ebd., S. 203.

26) Ebd., S. 205.

27) Vgl. ebd., S. 209.

28) Ebd., S. 211.

29) Zur Kritik an (meistens französischen) Sprachmeistern vgl. Otto Boerner und Ernst Stiehler, "Zur Geschichte der neueren Sprachen", in: *Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und deutsche Literatur und für Pädagogik*, 18. Jg. 1906, S. 338 f. u. 398; Alwin Leh-

Aus Seidelmanns Methodik des Fremdsprachenunterrichts läßt sich ableiten, was in einem Lehrbuch enthalten sein muß, damit es für den von ihm beschriebenen Weg brauchbar ist: Zunächst müßte das Lehrbuch die grundlegenden Regeln der Aussprache, Formenlehre und Syntax bieten, sodann einfache kurze Prosatexte, an denen die sprachliche Analyse geübt werden kann. Schließlich brauchten die Lernenden eine Sammlung von Musterbriefen zur Einübung des Briefstils, ein Wörterbuch zum Nachschlagen sowie eine Dialogsammlung als Grundlage von Sprechübungen. Von den in diesem Kapitel untersuchten Lehrwerken entsprechen "The True English Guide" von Johann König³⁰ und in geringerem Maße Johann Matthias Kramers "Kurzverfaßte Anleitung zur Englischen Sprache"³¹ diesen Anforderungen. So besitzen beide Bücher die geforderten Lehrbuchteile; allerdings bleibt die Darbietung des Stoffes in einer der Lernschwierigkeit folgenden Anordnung, wie sie Seidelmann fordert, dem Lehrer überlassen.

II. Henrich Martin Gottfried Köster

Knapp vierzig Jahre nach Seidelmann veröffentlichte der Weilburger Prorektor und spätere Gießener Professor für Geschichte, Politik und Kameralwissenschaften Henrich Martin Gottfried Köster seine "Anweisung die Sprachen und Wissenschaften vernünftig zu erlernen und ordentlich zu studieren",³² eine Schrift, die bisher in der Geschichte der Fremdsprachendidaktik nicht berücksichtigt wurde. Köster betont im Vorwort, daß er "die Regeln einer guten Lehr-Art" festsetzen wolle; dabei habe er "frey gedacht" und sich "weder durch das Ansehen noch das Alterthum der an den meisten Orten eingeschlichenen Lehr-Art blenden lassen". Seine Ausführungen beziehen sich auf die "studierende Jugend"; damit sind in erster Linie Schüler an gelehrten Schulen gemeint, deren Zeit des Studierens mit dem Einsetzen des Lateinunterrichts beginne.³³ Wie es schon die Reihenfolge im Titel seines Werkes andeutet, sind für Köster zunächst die Sprachen, dann Geschichte und Philosophie Teil einer "allgemeinen

mann, "Der neusprachliche Unterricht im 17. und 18. Jahrhundert", Jahresbericht der Annenschule Dresden 1904, S. 20 ff.; Karl Dorfeld, "Beiträge zur Geschichte des französischen Unterrichts in Deutschland", Programm des Grossherzoglich Hessischen Gymnasiums Gießen 1892, S. 23 f.

30) 6. Aufl., Leipzig 1755. S. oben Kapitel 2, II.

31) Hamburg 1746. S. oben Kapitel 2, II.

32) Frankfurt und Leipzig 1763. Bei Zitaten und Verweisen beziehen sich die im Text genannten Seitenzahlen auf diese Ausgabe.

33) Vgl. ebd., S. 451.

Gelehrsamkeit"³⁴ und als solche notwendige Vorbereitung für das Universitätsstudium.

Köster entwirft eine allgemeine Fremdsprachenmethodik, die in ihren Grundregeln für das Lateinische ebenso gilt wie für das Französische und Englische.³⁵ Aus seiner Sicht der Sprachen als Vorbereitung der Gelehrsamkeit — "man hat sie weiter nicht nöthig, als sie zur Erlernung vieler Dinge und zum Behuf des Umgangs erforderlich sind"³⁶ — folgt die Gewichtung der Fertigkeiten und Ziele. Das Lesen und Übersetzen fremdsprachiger Schriften steht an erster Stelle. Erst danach folgen Schreiben, in Form von Übersetzungen und Aufsätzen, und Sprechen.³⁷ Im Vergleich zu Seidelmann hält sich Köster nicht lange bei der Begründung des Sprachenlernens auf; einige der für Seidelmann wichtigen Aspekte, wie die Notwendigkeit von Fremdsprachenkenntnissen zur internationalen Verständigung oder zur Auslandsreise, fehlen bei Köster. Demgegenüber sind Kösters Ausführungen zu Kursaufbau und Lehrmethode umfangreich.

Über die Stufung des Sprachlernstoffes und die Abfolge bestimmter Unterrichtsschwerpunkte äußert sich Köster im Detail:³⁸ Zu Beginn des Unterrichts erhält der Schüler einen Überblick über die Grammatik, der ihn befähigt, die wichtigsten Regeln anhand von fremdsprachigen Sätzen zu erläutern und im weiteren Verlauf das grammatische Regelwerk selbständig zum Nachschlagen zu benutzen. Dann beginnt das "Erklären" fremdsprachiger Texte, zu deren Entschlüsselung auch das Wörterbuch eingesetzt werden soll. Jeder Satz wird in allen Einzelheiten grammatisch analysiert, danach wörtlich ins Deutsche übersetzt. Später folgt die freie, stilistisch gute Übertragung, die danach wiederum die Grundlage für die Rückübersetzung in die Fremdsprache bildet. In Übersetzungsübungen wie Exerzitien wird das schriftliche Formulieren in der Fremdsprache zusätzlich geübt.³⁹

Neben dieser intensiven Spracharbeit an Texten schlägt Köster vor, gute Schriftsteller "der Sachen halber" zu lesen, wobei man sich mit dem sprachlichen Ertrag begnügt, daß einiges "von selbst hängen bleibt".⁴⁰ Somit ist beim Übersetzen und auch beim Lesen eine zweifache Zielrichtung beabsichtigt,

³⁴⁾ Ebd., S. 4.

³⁵⁾ S. dazu das 2. Kapitel "Von denen Sprachen", S. 57-84 und das 4. Kapitel "Von der Französischen und anderen Abendländischen Sprachen", S. 125-144. Die folgende Darstellung von Kösters Sprachlehrmethode basiert auf diesen beiden Kapiteln.

³⁶⁾ Ebd., S. 57 f.

³⁷⁾ Ebd., S. 134 ff.

³⁸⁾ Vgl. ebd., S. 60 ff.

³⁹⁾ Vgl. ebd., S. 72.

⁴⁰⁾ Ebd., S. 75.

nämlich die Sprache genau und gründlich kennenzulernen und den Sinn des Geschriebenen zu verstehen und wiedergeben zu können.

Beim Sprechen geht es Köster vor allem um den Erwerb von grammatisch korrekter Umgangssprache. Sprachliche Vorlagen dazu liefern "wohl geschriebene Zeitungen, die aber sehr selten sind",⁴¹ "Wörter-Bücher, die nach denen Materien geordnet sind", und "Schrift-Steller, die [...] in einer leichten und fließenden Schreib-Art abgefaßt seyn, damit man sich im Sprechen nicht an einen allzukostbaren oder wohl gar poetischen Ausdruck gewöhne".⁴² Das Sprechlernen schätzt Köster anders ein als das Lesen oder Übersetzen, wo es zunächst auf grammatikalisches Verständnis aller Einzelheiten ankomme. Denn beim Sprechen "ist der Ort, wo man etwas verwegen seyn, und im Nothfall, Wörter und Redens-Arten selbst machen darf, damit man nicht stecken bleibt. Wer niemals übel spricht, wird gewiß nie schön sprechen lernen".⁴³

✓ Das beste Mittel jedoch, die fremde Sprache gut sprechen zu lernen, sei der Aufenthalt im Zielland oder doch zumindest der Umgang mit möglichst vielen Muttersprachlern der fremden Sprache.⁴⁴

✕ Köster selbst bezeichnet den von ihm propagierten Lernweg als "gründlich", weil er Regeln und Übung verbinde.⁴⁵ Allein aus der Übung, d.h. im Umgang mit vielen Sprechern einer fremden Sprache zu lernen, sei beschwerlich und von langer Dauer. Zudem sei dieses Verfahren nur bei den lebenden Sprachen anzuwenden. Aber auch das damals übliche Vorgehen, eine Sprache durch Auswendiglernen von grammatischen Regeln, von Redensarten und Texten erwerben zu wollen, erfährt Kösters Kritik, die er in verschiedenen Publikationen äußert.⁴⁶ Ganz besonders heftig wendet er sich gegen das rein mechanische Memorieren. Seiner Ansicht nach dürfe man Schüler nur Zusammenhängendes und Nützlichendes auswendig lernen lassen.⁴⁷ Sein Verfahren, das das Auswendiglernen vermeidet, schildert er am Beispiel des Unterrichts in der Syntax so:

41) Ebd., S. 83.

42) Ebd.

43) Ebd.

44) Vgl. ebd., S. 138 f.

45) Vgl. ebd., S. 59.

46) Neben seiner sprachmethodischen Schrift (s. Fn. 32) sind dies insbesondere ein Artikel zum Auswendiglernen aus der von ihm mitherausgegebenen "Deutschen Enzyklopädie", der wiederabgedruckt ist in: *Die neuesten Erziehungsbegebenheiten mit practischen Anmerkungen für das Jahr 1781*, 2. Jg., 4. Stück, Marburg 1781, S. 246 ff. sowie ein kurzer sprachdidaktischer Beitrag in demselben Band: "Einige allgemeine Gedanken von der Lehrart in Sprachen und Wissenschaften", S. 235 ff. Daneben sei auf seine Abhandlung *Gedanken von den niedren und hohen Schulen*, Frankfurt am Main 1765, und die Einleitung zu seinem Französischlehrbuch für Frauen, *Anleitung zur Französischen Sprache zum Gebrauch des Frauenzimmers*, Frankfurt und Leipzig 1761 verwiesen.

47) Vgl. Köster, "Einige allgemeine Gedanken ..." (s. Fn. 46), S. 239.

So wie das Vornehmste und Regelmäßige in der Etymologie gefaßt worden, schreitet man zu dem Wesentlichsten des Syntaxes, und zeigt die Hauptregeln, die zur Verbindung der Worte gehören, und deren nur wenige sind. Man erläutert sie mit faßlichen Beyspielen, und sobald dieses geschehen ist, schreitet man zu einem leichten Schriftsteller und fängt an zu exponiren. Man zeigt den Gebrauch der bisherigen etymologischen und syntaktischen Regeln abermals in den Beyspielen, die der Schriftsteller darbietet; und dann müßte es ein Unglück seyn, wenn durch die öftere Wiederholung die Regeln nicht hängen bleiben sollten, die man zu mehrerer Deutlichkeit in der Grammatick jedesmal aufschlagen läßt. Alsdann braucht man wieder nicht zu dem förmlichen Auswendiglernen seine Zuflucht zu nehmen. Der Lehrling weiß die Regel, ehe er sichs versieht, und was noch mehr ist, er versteht ihren Gebrauch. [...] Wofür braucht man eine Regel wörtlich auswendig zu wissen, wenn man die darinn enthaltne Sache versteht, und die zu gebrauchen weiß?⁴⁸

So wie sich Köster in seiner Beurteilung des Auswendiglernens von dem zu seiner Zeit vorherrschenden Ansichten absetzt, so ist er auch in anderer Hinsicht innovativ. So empfiehlt er als Hilfe zum Vokabellernen bildliche Darstellungen in Kupferstichen oder eine Veranschaulichung durch reale Gegenstände.⁴⁹ "Wortkenntniß" und "Sachkenntniß" sollten im Sprachunterricht nicht voneinander getrennt werden.⁵⁰

Die Vorschläge Kösters zur Sprachlernmethodik folgen vernünftigen allgemein-pädagogischen Grundsätzen, so z.B. dem Hinweis, man müsse den Schülern zuerst einen groben Überblick über die Grammatik verschaffen, ehe einzelne Grammatikkapitel intensiver behandelt werden können, desgleichen, man müsse die Regelmäßigkeiten der Grammatik vor den Ausnahmen erklären. Köster versteht den Prozeß des Sprachenlernens nicht als etwas Mechanisches, das nur unter Einsatz des Gedächtnisses vollzogen werde: "denn man erlernt in der That eine Sprache nicht zureichend genug, durch das bloße Gedächtniß; Dieses muß wenig, die Beurtheilungskraft aber desto mehr gebraucht werden."⁵¹ Häufiges Nachschlagen und Wiederholen sei für den Lernerfolg wichtig.⁵²

In seiner Sprachmethodik erörtert Köster auch die Eignung von Lehrbüchern. Er empfiehlt Tompsons "English Miscellanies"⁵³ und die "English Originals" von I. L. Schulze⁵⁴ als Lesebücher für das intensive Lesen; die Gram-

48) "Von dem Auswendiglernen überhaupt", in: *Die neuesten Erziehungsbegebenheiten* ... (s. Fn. 46), S. 262 f.

49) Vgl. "Einige allgemeine Gedanken ..." (s. Fn. 46), S. 240.

50) Ebd., S. 238.

51) *Anleitung zur Französischen Sprache zum Gebrauch des Frauenzimmers*, Frankfurt und Leipzig 1761, S. 12.

52) Vgl. u.a. "Von dem Auswendiglernen überhaupt", in: *Die neuesten Erziehungsbegebenheiten* ... (s. Fn. 46), S. 249.

53) Göttingen 1737, 4. Aufl. 1766. Vgl. oben Kapitel 2.

54) 2. Aufl., Hall [sic] 1766. Vgl. oben Kapitel 2, II.

matik von Greiffenhahn⁵⁵ hält er wegen ihrer Kürze und Verständlichkeit für gut geeignet, allerdings sei die schwierige englische Aussprache in Theodor Arnolds "Grammatica Anglicana Concentrata"⁵⁶ besser dargestellt. Für die französische Sprache diskutiert Köster die Vor- und Nachteile unterschiedlicher Grammatiken mit größerer Ausführlichkeit. Da er selbst als Lehrbuchverfasser in dieser Sprache tätig geworden ist,⁵⁷ ist im Französischen sein Hauptinteresse zu vermuten.⁵⁸ Zusätzlich zu Sprachlehre und Lesebuch benötigt der Lernende "wenigstens ein gutes Wörter-Buch und etliche Schrift-Steller".⁵⁹

Anhand dieser Lehrbücher und Nachschlagewerke erwirbt der Schüler sein Sprachwissen und Sprachkönnen sowohl in stark gesteuerten und in ihrem Ablauf festgelegten Arbeitsformen, z.B. Erklären und Übersetzen, als auch in freieren Verfahren, wie z.B. in extensivem Lesen und freiem Sprechen. Als schriftliche Übungsformen treten neben das Hin- und Rückübersetzen zunächst das Exerzitium, ein vom Lehrer in deutscher Sprache diktierter Text zum Übersetzen, der den gerade aktuellen Sprachstoff enthält, und später der freie Aufsatz. Im mündlichen Bereich sind dies die grammatischen Erklärungen, das Übersetzen und die Sprechübungen. Wenn Köster auch eine ganze Anzahl von Vorgehensweisen des Fremdsprachenunterrichts erläutert, so ist es dennoch möglich, daß es daneben weitere Übungsformen gab, die wegen ihrer Selbstverständlichkeit für die Leser der damaligen Zeit gar nicht erwähnt werden.

Insgesamt zeigt Kösters Konzept einige traditionelle Bestandteile, wie die Übersetzung oder die Grammatik nach lateinischem Muster, daneben aber viel Neues. Die Verknüpfung von Regel und Übung, die Köster propagierte, wurde wenig später durch Johann Valentin Meidinger in einem Lehrbuch realisiert⁶⁰ und häufig nachgeahmt, während die Philanthropen etwa zur gleichen Zeit begannen, die Anschauung im Fremdsprachenunterricht zu verwirklichen.⁶¹

55) *Wohleingerichtete englische Grammatica Literatorum*, 2. Aufl., Jena 1741. Vgl. oben Kapitel 2, I.

56) Leipzig 1736.

57) *Sprachlehre: Anleitung zur französischen Sprache zum Gebrauch des Frauenzimmers* und anderer, welche kein Latein verstehen. Frankfurt/Main und Leipzig 1761; eine zweite für Studierende von Franz Thomas Chastel überarbeitete Ausgabe erschien 1775 in Frankfurt. Lesebuch: *Recueil de pieces diverse en prose et vers tirées des auteurs les plus celebres* [sic].

58) Allerdings wissen wir, daß er 1798 an der Gießener Universität Unterricht im Englischen erteilte. Vgl. Konrad Schröder, *Linguarum Recentium Annales*, Band 4: 1771-1800, Augsburg 1985, S. 338.

59) *Anweisung die Sprachen und Wissenschaften vernünftig zu erlernen und ordentlich zu studieren*, Frankfurt und Leipzig 1763, S. 46.

60) Vgl. dazu unten Teil II, Kap. 2. Meidingers Französischlehrbuch, das den einzelnen Abschnitten der Grammatik Übungen zuordnete, erschien 1783.

61) Vgl. dazu unten Teil II, Kapitel 4.

4. Hauptmerkmale des Englischlernens vor 1770

Aus den in den vorangehenden drei Kapiteln zusammengetragenen Hinweisen zu Begründungen, Zielen und Verfahren des Englischlernens in den ersten beiden Dritteln des 18. Jahrhunderts lassen sich einige wesentliche Merkmale entnehmen. Die englische Sprache wurde vor 1770 bereits an einer Vielzahl von Bildungsinstitutionen angeboten. Daneben bestand eine verbreitete Praxis des Privat- und Selbstunterrichts. Das Angebot an Sprachlehren, Textsammlungen und weiteren Hilfsmitteln für einen solchen Unterricht wurde ergänzt durch Überlegungen zur Frage des Fremdspracherwerbs und der Lehrmethode. Wenngleich fremdsprachendidaktische Überlegungen unabhängig von konkreten Lehrbuchveröffentlichungen in den ersten beiden Dritteln des 18. Jahrhunderts noch selten waren, so ergibt sich aus den bekannten Quellen dennoch bereits ein Bild methodischer Vielfalt (I.), das jedoch von einem Basisrepertoire an Übungs- und Arbeitsformen bestimmt war (II.). Im Vergleich mit der dominierenden lebenden Fremdsprache des 18. Jahrhunderts, dem Französischen, wird der besondere Charakter des Englischlernens in dieser Zeit evident (III.).

I. Methodische Ansätze

Die Analyse der Quellen ergibt, daß einige Auffassungen in der Literatur sich nicht aufrechterhalten lassen. So kommen die Verfasser des Artikels "Methode" im "Reallexikon der englischen Fachdidaktik" zu dem Schluß, daß "bis ins frühe 19. Jh. hinein [...] praktisch jeder Fremdsprachenlehrer seine Methode" hatte.¹ Das trifft weder für die ersten beiden Drittel des 18. Jahrhunderts noch für den Zeitraum bis etwa 1840 zu,² obgleich sich um die Jahrhundertwende

¹) W. Butzkamm u.a., "Methode", in: Konrad Schröder und Thomas Finkenstaedt (Hrsg.), *Reallexikon der englischen Fachdidaktik*, Darmstadt 1977, S. 158.

²) Vgl. dazu unten Teil II.

und zu Beginn des 19. Jahrhunderts die Zahl und Art der Bezeichnungen, die Lehrwerkautoren für ihre methodischen Ansätze fanden, vervielfältigte, was einen Methodenpluralismus nahelegen könnte. Unberührt von einer unterschiedlichen Etikettierung lassen sich gemeinsame Elemente in den Sprachlehrmethoden einer bestimmten Zeit ausmachen, so auch im hier untersuchten Zeitraum. Allerdings würde der historische Kontext nicht ausreichend gewürdigt, wenn man, wie es Ettinger vorschlägt, alle methodischen Ansätze auf wenige, zeitübergreifende Elemente reduzierte.³ Zwar gibt es beispielsweise immer die Lernenden einer Fremdsprache, doch entstammen sie im Verlauf der Geschichte des Englischunterrichts sehr verschiedenen Bevölkerungs- und Altersgruppen und werden von unterschiedlichen Motiven geleitet. Ebenso umfaßt etwa der Begriff "Dialog" jeweils zeitbedingte methodische und inhaltliche Konnotationen.

Auch das zweite Pauschalurteil, Englischkenntnisse seien vor der Etablierung der modernen Sprachen als Schulfächer um die Mitte des 19. Jahrhunderts vorwiegend von solchen Personengruppen erworben worden, die durch praktisch-ökonomische Gründe dazu gezwungen waren – z.B. Händler, Kaufleute oder Gesandte – und die den Erwerb der Sprache durch Reisen nach England oder den Umgang mit Engländern anstreben,⁴ erweist sich angesichts der beträchtlichen Zahl von Englischlehrbüchern sowie der Belege über Englischunterricht und Englischlehrer als nicht zutreffend. Dagegen spricht auch die im ersten Kapitel geschilderte breite Rezeption englischer Veröffentlichungen. Nur ein geringer Prozentsatz der an der englischen Sprache Interessierten ist tatsächlich nach England gereist, und auch der persönliche Kontakt zu Engländern war nicht überall möglich.

Die unterschiedliche Gewichtung von methodischen Elementen in Englischlehrbüchern und fremdsprachendidaktischen Abhandlungen führte vor 1770 zu einer gewissen Methodenvielfalt, die jedoch auf einer gemeinsamen Basis beruhte. Im Bereich der Ziele waren immer zwei Hauptrichtungen gegeben: der Erwerb von Sprachkönnen in bestimmten Fertigkeitsbereichen und von Wissen über die Sprache. Die methodischen Wege zur Erreichung der Ziele schlossen jeweils formalgrammatische – im Sprachgebrauch der Zeit: theoretische – Elemente, wie das Lernen der Regeln, und praktisches Üben ein. Die Analyse von Beispielen und Texten und somit induktives Lernen der Grammatik wurde

3) So Stefan Ettinger, "Die Vermittlung von Sprechfertigkeit in einigen Französischlehrwerken des späten 17. Jahrhunderts und des 18. Jahrhunderts", in: G. Holtus und E. Radtke (Hrsg.), *Umgangssprache in der Iberoromania*, Tübingen 1984, S. 415.

4) So Walter N. Mair, "Der Methodenwechsel im Fremdsprachenunterricht: eine sozialgeschichtliche Skizze", in: Walter Mair und Helmut Meter, *Fremdsprachenunterricht – wozu?* Tübingen 1981, S. 13 f.

ebenso propagiert wie die Synthese, das heißt die Konstruktion fremdsprachiger Sätze anhand von Regeln.

Für den Zeitraum von 1700 bis 1770 dominierten die Fertigkeiten Leseverstehen und Übersetzen;⁵ Sprechen und Schreiben folgten.⁶ Das Hörverstehen wurde noch nicht als gesonderte Fertigkeit erkannt. Wer englische Texte lesen konnte, erhielt Zugang zu englischer Kultur, Wissenschaft und Technik. Das Übersetzen diente dabei in erster Linie der Überprüfung des eigenen Textverständnisses und war somit Fertigkeit und Übungsform zugleich. Für das Sprechen war der Erwerb der Umgangssprache wichtig, es sei denn, eine Sprachlehre wandte sich ausschließlich an Gelehrte, wie die von Prager (1764).⁷ Dann lag die Betonung im Sprechen auf dem wissenschaftlichen Diskurs und nicht auf der Umgangssprache. Viele Lehrbücher der Zeit enthalten jedoch Dialoge und Gesprächssammlungen zu Alltagssituationen; eine ganze Anzahl bringt Tabellen mit Kurzformen ("contracted forms") des mündlichen Sprachgebrauchs.

In den beiden wichtigsten fremdsprachendidaktischen Abhandlungen der Zeit, denen von Seidelmann und Köster,⁸ wird als allgemeiner Lehrweg die Verknüpfung eines knappen Überblicks über die Grammatik mit der darauffolgenden Lektüre und mit der grammatischen Analyse von Beispielen empfohlen. Insbesondere Köster betont die Notwendigkeit, regelgeleitetes Lernen mit häufiger Anwendung und Übung zu verbinden. Ähnlich lautet auch die Empfehlung in Zedlers Universal-Lexikon, das allerdings auch das Sprachenlernen allein durch Übung erörtert.⁹ Eben dieses wird von Johann David Michaelis in einem Aufsatz nachdrücklich angeregt. Er weist darauf hin,

daß man eine Sprache aus dem täglichen Reden, oder der flüchtigen, mehr auf die Sache gerichteten Durchlesung eines Schriftstellers am besten und geschwindesten lernt, weil man die Wörter nebst ihren Veränderungen dabey öfter höret und lieset, ohne die Absicht zu haben, daß man sie behalten wolle.¹⁰

-
- 5) Zu einer anderen Einschätzung kommt Wolfgang Strauß, der das Lesen den anderen Fertigkeiten nachordnet, weil es nur wenige umfangreiche Textsammlungen gegeben habe. Dabei erkennt er, daß viele Lernende für ihr Selbststudium, aber auch im Unterricht sofort die Originalliteratur in Angriff nahmen. Vgl. Strauß, "Englische Grammatiken des 18. Jahrhunderts", in: *Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung*, 41. Jg. 1988, S. 316 ff.
- 6) So hielt Seidelmann das Sprechen, Köster dagegen das Schreiben für die wichtigere dieser beiden produktiven Fertigkeiten; vgl. oben Kapitel 3.
- 7) Johann Christian Prager, *Englische Grammatik*, Coburg. Vgl. oben Kapitel 2.
- 8) S. oben Kapitel 3.
- 9) Art. "Sprach-Kunst", in: Johann Heinrich Zedler, *Großes Vollständiges Universal-Lexikon aller Wissenschaften und Künste*, Leipzig und Halle 1743, Sp. 452.
- 10) "Zerstreute Anmerkungen über das Gedächtniß", in: *Nützliche Sammlungen*, 86.-89. Stück, 1758, Sp. 1376.
-

Das Spektrum der methodischen Anweisungen zum Fremdsprachenlernen reichte somit vom bewußten und gezielten Erlernen grammatischer Regeln bei Prager bis zum ungesteuerten Erwerb von Sprachkenntnissen durch die Lektüre und die damit verknüpfte unbewußte Übung bei Michaelis. Die Regeln stehen bei Prager, die Übung durch Lektüre steht bei Michaelis im Brennpunkt des methodischen Konzepts. Das Verhältnis von Regel und Übung ist generell ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal für Fremdsprachenlehrmethoden, nicht nur im hier untersuchten Zeitraum, sondern auch im gesamten 19. Jahrhundert.¹¹

II. Arbeits- und Übungsformen

Innerhalb der unterschiedlichen methodischen Ansätze war das Repertoire an Arbeits- und Übungsformen jedoch sehr ähnlich. Die Verwendung von Übersetzungen in die Fremd- und Ausgangssprache war völlig unumstritten und gehörte zu allen Methoden. Neben das Übersetzen traten als weitere Arbeitsformen zunächst das Erklären der grammatischen Regeln der in Textabschnitten vorzufindenden Strukturen, also der Erwerb von Wissen über die fremde Sprache, dann das Auswendiglernen von Regeln oder Textteilen. Sowohl die ausführliche Explikation der Texte als auch das Memorieren grammatischer Regeln wurden jedoch nicht allgemein befürwortet. So wendet sich Köster zwar gegen das Auswendiglernen von grammatischen Regeln, tritt aber für das Erklären der Grammatik am Text ein,¹² während Michaelis heftig gegen die Auswüchse des zu ausgiebigen Analysierens wettet:

Mit der trockenen Grammatik bringt man die Zeit zu, die auf das Lesen eines aufmunternden Schriftstellers gewandt werden sollte. Nimt man auch diesen zur Hand, so hält man sich Stunden lang bey einem Periodo auf, der vielleicht einen einzigen, vielleicht auch gar keinen interessanten Satz in sich fassete. Die Worte werden insgesamt analysiret, oder [...] hält man sich [...] so lange auf, daß aller lebhafte Eindruck in Ekel herab sinken muß.¹³

Michaelis berührt mit seiner Ansicht, daß man die Neugier der Lernenden nutzen sollte, indem man ihnen neue und unbekannte Texte vorlege, damit sie durch ihr Interesse an der Sache zum Weiterlesen bewegt und sie so quasi nebenher die fremde Sprache lernten,¹⁴ ein weiteres methodisches Problem, das Fremdsprachenlehrer noch über ein Jahrhundert später beschäftigt. Es geht um

11) Vgl. dazu unten Teil II, Kap. 2. I. (b) und Teil III, Kap. 3.

12) Vgl. Köster, *Anweisung die Sprachen und Wissenschaften vernünftig zu erlernen und ordentlich zu studieren*, Frankfurt und Leipzig 1763, S. 63 f.

13) Michaelis, "Zerstreute Anmerkungen ..." (vgl. Fn. 10), Sp. 1395.

14) Ebd., Sp. 1376 u. 1397.

die Frage, ob ein bekannter Text das Sprachenlernen erleichtert, weil sich die Aufmerksamkeit des Lernenden der sprachlichen Form zuwenden kann, oder ob der Sprachunterricht der Motivation durch neue und für den Lernenden interessante Textinhalte bedarf. Die Interlinearmethodiker des 19. Jahrhunderts neigten eher der ersten Ansicht zu, indem sie schon bekannte Texte, wie z.B. Auszüge aus der Bibel oder Fénelons "Telemaque", verwendeten.¹⁵ Michaelis dagegen lehnte Interlineartexte, in denen fremdsprachiger Text und wörtliche deutsche Übersetzung in sich jeweils abwechselnden Zeilen oder auch in nebeneinanderstehenden Kolonnen erschienen, mit der Begründung ab, daß dadurch die Neuigkeit des Inhalts verloren gehe. Wenn aber möglichst bald

zum geschwinden Lesen eines von Neuigkeiten vollen Schriftstellers geschritten wird, so verliert die Sprache ihr Schweres: denn bei den Worten denkt der Lernende sogleich an die angenehmen und abwechselnden Sachen, davon ihm der Schriftsteller ein Gemälde vorlegt; diese machen so viel Eindruck in sein Gemüth, daß er die Worte mit behält.¹⁶

Die bisher genannten Lehrformen betrafen in erster Linie die Grammatik und die Lektüre. In welcher Weise die Englischlernenden des 18. Jahrhunderts das Sprechen übten, geht aus den uns bekannten Quellen nicht hervor. Ob man aus dem Vorhandensein von Alltagsdialogen schließen kann, daß im Englischunterricht an Schulen und Hochschulen Sprechübungen anhand dieser Dialoge stattfanden, ist nicht eindeutig zu entscheiden, weil wir nicht wissen, ob diese Sprachlehren im Unterricht eher als lektürebegleitendes Nachschlagewerk oder tatsächlich als durcharbeitendes Lehrbuch Verwendung fanden.¹⁷ Für den Autodidakten, der keinen Kontakt zu Muttersprachlern des Englischen hatte, waren diese Dialoge das einzige Mittel, um Umgangsendenglisch kennenzulernen.

Die wenigen uns bisher bekannten Zeugnisse über Englischunterricht im 18. Jahrhundert geben über die eingesetzten methodischen Verfahren leider keinen Aufschluß. So ist uns zwar überliefert, daß Johann Arnold Ebert, der ab 1749 als englischer Sprachmeister und späterer Professor am Collegium Carolinum in Braunschweig Englischunterricht erteilte, im Schuljahr 1751/52 die "Anfangsgründe [der engl. Sprache] vorgetragen und darauf aus H. Tompsons Miscellanies die meisten prosaischen Stücke, vornemlich die moralischen

¹⁵⁾ S. dazu unten Teil II, Kapitel 4. II.

¹⁶⁾ Michaelis, "Zerstreuete Anmerkungen ..." (vgl. Fn. 10), Sp. 1396. Ähnlich äußert sich auch Köster (vgl. Fn. 12).

¹⁷⁾ Daher ist die Vermutung Ettingers, daß Dialoge im Fremdsprachenunterricht nicht nur übersetzt und auswendig gelernt, sondern sicher auch mit verteilten Rollen vorgetragen wurden (vgl. "Die Vermittlung von Sprechfertigkeit ...", s. Fn. 3, S. 418), reine Spekulation, die vielleicht zu stark von den uns heute als selbstverständlich erscheinenden Sprachlehrmethoden beeinflusst ist.

Blätter erklärt [hat]".¹⁸ Doch wie dieser Unterricht konkret ablief, ob er beispielsweise einsprachig gehalten wurde und somit eine Gesprächsschulung enthielt, läßt sich nicht mehr rekonstruieren.

Einige weitere Hinweise ergeben sich aus einem Dialog in dem Lehrbuch des Engländers Thomas Lediard,¹⁹ in dem sich ein Sprachmeister und sein Schüler über das Englischlernen unterhalten. Konrad Schröder zitiert dieses Gespräch in verschiedenen Publikationen²⁰ und leitet aus ihm Aussagen zur Methode des Fremdsprachenunterrichts des 18. Jahrhunderts ab. Wenn man auch einen Lehrbuch-Dialog nicht als wirklichkeitsgetreues Abbild des Fremdsprachenunterrichts einer Zeit ansehen darf, so läßt er doch gewisse Rückschlüsse auf die methodischen Vorstellungen seines Verfassers zu. Lediard läßt den Sprachmeister das imitative Lernen der Aussprache als Fehler charakterisieren; impliziert erscheint daher Lediards Wertung, daß regelhaftes Lernen besser sei. Im Unterricht möchte der Sprachmeister zusammen mit seinen Schülern zunächst moderne Komödien lesen und explizieren, danach die Grammatik erarbeiten und eventuelle Hausarbeiten des Schülers korrigieren. Vom Lernenden erwartet der Sprachmeister das Auswendiglernen des Vokabulariums, der Redensarten sowie der Sprichwörter und Dialoge. Gelegentlich sollen auch die Syntax-Regeln und Beispiele gelernt werden, bevor man zur Übersetzung kurzer italienischer oder französischer Briefe ins Englische schreitet. Lediard steht mit seiner auf grammatischen Regeln und dem Wissen über die Fremdsprache basierenden Methode in der Nähe von Prager²¹ und ganz im Gegensatz zu Michaelis oder zu den Sprachlehrern, die – sei es auf Spaziergängen²² oder beim Kaffeetrinken²³ – Konversationsunterricht erteilten.

18) Bidermann, *Altes und Neues von Schulsachen*, II, 3, p. 321, Halle 1753, zitiert nach Wilhelm Aehle, *Die Anfänge des Unterrichts in der englischen Sprache, besonders auf den Ritterakademien*, Hamburg 1938, S. 104.

19) *Grammatica Anglicana Critica* ..., Hamburg 1725.

20) Z.B. als Faksimile-Abdruck im Vorwort zu seiner Herausgabe der Schrift von Wilhelm Viëtor, *Der Sprachunterricht muß umkehren*, München 1984, S. 11 ff.; in Auszügen in: "Literatur in der Frühzeit des Englischunterrichts", in: Renate Haas und Christine Klein-Braley (Hrsg.), *Literatur im Kontext*, Sankt Augustin 1985, S. 56 und in der zusammen mit Franz Josef Zapp verfaßten Einleitung zu Christian Friedrich Seidelmann, *Tractatus Philosophico-Philologicus de Methodo Recte Tractandi Linguas Exoticas Speciatim Gallicam, Italicam et Anglicam*, (Wittenberg 1724), Augsburg 1984, S. XXIV ff.

21) *Englische Grammatik*, Coburg 1764.

22) Der Subkonrektor am Fürstlichen Gymnasium zu Wernigerode, Johann Christian Meier, erhielt mit dieser Unterrichtsmethode 1758 großen Zulauf von Schülern. Vgl. Konrad Schröder, *Linguarum Recentium Annales*, Band 3: 1741-1770, Augsburg 1983, S. 78.

23) An der Universität Jena gab es etwa um 1740 französischen und italienischen Sprachunterricht in Gruppen, die sich einmal wöchentlich nachmittags zur Diskussion in der Fremdsprache und gemeinsamem Kaffeetrinken trafen. Vgl. Esther Agthe, *Aspekte des Unterrichts in lebenden Sprachen im 18. Jahrhundert*, unveröff. Manuskript, Staatsarbeit Universität Hamburg 1975, S. 34 ff.

Doch zeigt sich an diesen Beispielen die ganze Vielfalt, die im Unterricht moderner Sprachen im 18. Jahrhundert vorzufinden war.

III. Englisch und Französisch

Das Englische war im 18. Jahrhundert in vielerlei Hinsicht eine "neue" Fremdsprache;²⁴ doch wurden Selbst- und Sprachunterricht in gewisser Hinsicht von dem beeinflusst, was man aus dem Umgang mit dem Französischen und mit den alten Sprachen bereits kannte und beherrschte. Der Französischunterricht kann jedoch nicht uneingeschränkt als Vorbild des Englischunterrichts gelten, da die Motive und Ziele — die sich dann in der Unterrichtsgestaltung spiegelten und das Vorgehen beim Selbstunterricht bestimmten — für den Erwerb der englischen Sprache durchaus andere waren. Französisch- und Englischunterricht im 18. Jahrhundert unterschieden sich in quantitativer und qualitativer Hinsicht. Für das Französische standen im 18. Jahrhundert die produktiven Fertigkeiten des Sprechens und Schreibens im Privat- und Schulunterricht im Mittelpunkt.²⁵ In den adligen Oberschichten war es selbstverständlich, daß man sich in Französisch unterhalten und französische Briefe schreiben konnte. ✕

Hier werden einige Unterschiede zum frühen Englischunterricht deutlich. Das Englische war nicht so stark an eine soziale Schicht gebunden wie das Französische, und daher wurde es auch in den Ritterakademien, den Adelsschulen, nicht so selbstverständlich gefördert. Für eine verbreitete Unterweisung in der englischen Umgangssprache fehlte es an einer ausreichenden Zahl englischer Sprachmeister, die als "native speakers" für einen guten Konversationsunterricht erforderlich sind. Wilhelm Aehles Recherchen erbrachten nur Informationen über drei Sprachmeister englischer Nationalität an deutschen Ritterakademien;²⁶ Konrad Schröder nennt die Zahl von sieben englischen Lektoren oder Sprachlehrern an deutschsprachigen Universitäten im 18. Jahrhundert.²⁷ Der Unterricht in der französischen Konversation wurde dagegen oft von Franzosen erteilt. Gerade weil englische Sprachlehrer vergleichsweise rar waren, be-

²⁴) So Bernhard Fabian, "Englisch als neue Fremdsprache des 18. Jahrhunderts", in: Dieter Kimpel (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in der deutschen Aufklärung*, Hamburg 1985, S. 178 ff.

²⁵) Zusammenfassend dazu die Arbeiten von Karl Dorfeld, "Beiträge zur Geschichte des französischen Unterrichts in Deutschland", Programm des Grossherzoglich Hessischen Gymnasiums Gießen 1892; Alwin Lehmann, "Der neusprachliche Unterricht im 17. und 18. Jahrhundert", Jahresbericht der Annenschule Dresden 1904 und Otto Boerner und Ernst Stiehler, "Zur Geschichte der neueren Sprachen", in: *Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und deutsche Literatur und für Pädagogik*, 18. Jg. 1906, S. 392 ff.

²⁶) Vgl. *Die Anfänge des Unterrichts in der englischen Sprache* (s. Fn. 18), S. 216.

²⁷) Vgl. *Die Entwicklung des Englischunterrichts an den deutschsprachigen Universitäten bis zum Jahre 1850*, Ratingen 1969, S. 57 u. 165 ff.

nötigte man Lehrmaterialien — auch für Autodidakten —, die in ausreichendem Maße Texte und Vorlagen zum eigenständigen Arbeiten lieferten und auch für Nicht-Engländer verständlich waren. Darüber hinaus war der Englischunterricht im 18. Jahrhundert viel stärker lektüre- und leseorientiert, zum einen, weil sehr viele Lernende Leseverstehen in der englischen Sprache anstrebten, zum anderen, weil für das Eigenstudium einer Sprache das lesende und übersetzende Lernen der sinnvollste Weg war.

Es ist daher zu vermuten, daß nur Lehrwerke, die sich sowohl für den Selbstunterricht als auch für den Unterricht mit einem Lehrer eigneten, in dieser Zeit erfolgreich waren. Für den Benutzer wichtig waren weniger die sprachliche Korrektheit der Beispiele oder selbst die Genauigkeit der Regeln als die Befriedigung möglichst vieler Lernbedürfnisse durch Sprachmaterial, Texte und Erläuterungen. So kam es, daß die Grammatiken von Johann König und Theodor Arnold,²⁸ die John Frank Turner in seiner sprachwissenschaftlichen Untersuchung früher englischer Grammatiken als wenig akkurate Zeugnisse des englischen Sprachgebrauchs und voller Anleihen bei älteren Grammatiken beschreibt,²⁹ dennoch wesentlich erfolgreicher waren als die "guten" Grammatiken von Thomas Lediard und Christian Ludwig.³⁰

28) König, *Der getreue Englische Wegweiser*, 6. Aufl., Leipzig 1755; Arnold, *Grammatica Anglicana Concentrata*, Leipzig 1736.

29) Vgl. German Pedagogic Grammars of English 1665-1750, Diss. phil. Braunschweig 1978, S. 248 f., 251 f., 255 ff.

30) Lediard, *Grammatica Anglicana Critica* ..., Hamburg 1725; Ludwig, *Gründliche Anleitung zur englischen Sprache*, Leipzig 1717.

TEIL II

DIE ZEIT DES AUFBRUCHS: ENGLISCHLEHRBÜCHER UND FREMDSPRACHENDIDAKTIK VON CA. 1770 BIS 1840

1. Die Entwicklung des Lehrbuchangebots: quantitativer Aufschwung und qualitative Differenzierung

Die Entwicklung des Lehrbuchangebots ab 1770 vollzog sich vor allem auf zwei Gebieten: Zum ersten stieg die Zahl der Lehrbuchveröffentlichungen für das Englische sprunghaft an, zum zweiten entstanden neue Lehrbuchtypen, die stärker den Lehr- und Lernbedürfnissen unterschiedlicher Interessentengruppen angepaßt waren. Zudem sind in jener Zeit die ersten Versuche von Lehrbuchautoren zu beobachten, Lehrbücher unterschiedlicher Ausrichtung und Funktion zu schaffen, die sich zu einer Art Gesamtlehrwerk gruppieren. Das alles ergibt sich aus einer Analyse von rund einhundert Englischlehrbüchern, die in diesem Zeitraum erschienen und die die Quellenbasis für die Zeit von 1770 bis etwa 1840 bilden. Die zeitliche Grenze von 1840 ist dabei nicht so zu verstehen, daß ausschließlich Lehrbücher berücksichtigt wurden, die vor 1840 herauskamen. Vielmehr wurden spätere Auflagen oder Veröffentlichungen auch dann im vorliegenden Teil untersucht, wenn es sich um solche Autoren handelt, deren Hauptwerk vor 1840 erschienen ist.¹ ✓

Zu Beginn des 18. Jahrhunderts war es möglich, daß jemand mit Hilfe einer als Nachschlagewerk benutzten englischen Grammatik und eines zweisprachigen Wörterbuchs bei der Lektüre eines englischen Originalwerks sich in eigenem Bemühen die fremde Sprache beibrachte. Mit der Ausbreitung des Interesses an englischer Sprache und an englischen Originalveröffentlichungen, mit der steigenden Reiselust und der immer häufiger formulierten Forderung nach

¹⁾ Das trifft beispielsweise auf Karl Franz Christian Wagner zu, dessen englische Grammatik zuerst 1802 erschien und dann mehrmals neu überarbeitet und aufgelegt wurde. Wagner veröffentlichte 1843 noch eine Schulgrammatik. Ein anderer Autor, dessen Lehrbücher vorwiegend in den dreißiger Jahren des 19. Jahrhunderts, aber auch noch nach 1840 erschienen, war Georg Erich Adam Wahlert.

Englischunterricht an Schulen und Universitäten stieg der Bedarf an gedruckten Hilfsmitteln für den Unterricht.² Schon 1784 schrieb J. C. C. Rüdiger in der von ihm verfaßten Zeitschrift "Neuester Zuwachs der teutschen, fremden und allgemeinen Sprachkunde": "Das Englische wird nächst dem Französischen von allen Sprachen am meisten getrieben und erhält daher immer vorzüglich viel Schulbücher."³ Dieser Bedarf ergab sich sowohl aus der größeren Zahl von Englischlernenden als auch von Englischlehrenden. Die Veröffentlichung eines weiteren Lehrbuchs begründeten die Verfasser zumeist damit, daß trotz des großen Angebots kein geeignetes vorhanden sei, das den Bedürfnissen ihrer Schüler und den Grundlinien ihrer Unterrichtsgestaltung in ausreichendem Maße entsprechen würde:

Es sind bereits so viele englische Chrestomathien und Lesebücher vorhanden, daß vielleicht die Frage aufgeworfen werden möchte: warum ich diese ansehnliche Zahl noch durch gegenwärtige Schrift vermehrt habe? Hierauf muß ich antworten, daß ich bei einem langjährigen Unterricht in der englischen Sprache, und bei einer beständig starken Anzahl von Lernenden, durchaus kein Buch fand, welches meinen Unterricht durch eine bequeme und zweckmäßige Einrichtung zur eigenen Vorbereitung und Wiederholung des Lernenden unterstützen konnte.⁴

X Daraus läßt sich der Schluß ziehen, daß häufig der Wunsch, für die eigene Unterrichtspraxis passende Materialien zu schaffen, Anlaß für das Verfassen von Sprachlehren und das Herausgeben von Lesebüchern war. Dem entspricht es, daß ein Großteil der Verfasser dieser Lehrmaterialien auch selbst als Englischlehrer tätig war. Allerdings gab es auch weiterhin — wie schon in den ersten beiden Dritteln des 18. Jahrhunderts⁵ — eine Anzahl fachfremder Autodidakten, die sich lehrend und schriftstellernd im Bereich Englisch betätigten.

Im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts stieg dementsprechend die Zahl der Lehrbuchveröffentlichungen zur englischen Sprache sprunghaft an, und dieser Trend setzte sich im 19. Jahrhundert verstärkt fort.⁶ Der Hinweis auf die schon in Fülle vorhandenen Sprachlehren geriet zum immer wiederkehrenden Topos der Lehrbuchvorworte der Zeit.⁷

2) Ähnlich verhielt es sich für das Französische. Vgl. Otto Boerner und Ernst Stiehler, "Zur Geschichte der neueren Sprachen", in: *Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und deutsche Literatur und für Pädagogik*, 18. Jg. 1906, S. 347.

3) Drittes Stück, Leipzig 1784, S. 123.

4) Johann Christian Fick, *Englisches Lesebuch*, 3. Aufl., Erlangen 1809, Vorwort. Ähnlich u.a. Friedrich Ludwig Langstedt, *Vorkenntnisse und Uebungen zur Erleichterung des Studiums der englischen Sprache für Deutsche beiderley Geschlechts*, Göttingen 1796, S. IX f.; Johann Franz Arnold, *Praktische Grammatik der englischen Sprache*, 4. Aufl., Stuttgart 1847, S. III f.

5) Vgl. oben Teil I, Kapitel 2 bei Fn. 16.

6) So Konrad Schröder, *Lehrwerke für den Englischunterricht im deutschsprachigen Raum 1665-1900*, Darmstadt 1975, S. XVI.

7) So z.B. bei Christian Christiani, *Neue englische Sprachlehre*, Göttingen 1799, S. V; Johann

Die neben der zunehmenden Zahl an verfügbaren Englischlehrbüchern ganz wesentliche Entwicklung der Zeit um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert betraf die Differenzierung des Lehrbuchangebots. Das bedeutete die Herausbildung neuer Lehrbuchtypen und die Gruppierung verschiedener Arten von Lehrbüchern eines Autors zu einem Lehrwerk. Der Schröderschen Lehrwerkbibliographie⁸ zufolge gab es, was die Lehrbuchtypen anbetrifft, sehr vereinzelt bereits vor 1770 Aussprachelehren, Gesprächssammlungen und Textanthologien, d.h. Chrestomathien, neben Grammatiken und Sprachlehren. Die Sprachlehren enthielten zusätzlich zu den grammatischen Regeln bestimmte Verzeichnisse und Texte. Die Durchsicht der hundert Lehrbücher aus der Zeit von 1770 bis 1840 ergibt nun acht Typen: reine Grammatiken, Sprachlehren, Aussprachelehren, Übungsbücher, Gesprächsbücher, Lesebücher, Chrestomathien und Textausgaben. Davon sind Lesebücher, Übungsbücher und Textausgaben zu Unterrichtszwecken Neuentwicklungen dieses Zeitraums. Das Spektrum von Lehrbuchtypen erweiterte sich also um unterrichtsbezogene, didaktisch orientierte Werke.

Im Unterricht erfüllten Lesebuch, Chrestomathie und Textausgabe ähnliche Funktionen. Im folgenden werden — unabhängig von der Nomenklatur des jeweiligen Verfassers — Textsammlungen ohne didaktische Aufbereitung, sei es durch Anmerkungen zur Grammatik oder Vokabelerklärungen, als Chrestomathien, solche mit didaktischen Ergänzungen als Lesebücher bezeichnet. Chrestomathien und Textausgaben wiederum unterscheiden sich durch die Länge der aufgenommenen Texte. Chrestomathien bieten Auszüge aus längeren Werken und Kurztexte wie Briefe, Gedichte oder Anekdoten; Textausgaben beschränken sich auf ein Werk oder mehrere komplette, längere Texte. Allerdings besteht ein fließender Übergang zwischen Textausgaben und Lesebüchern, da auch Textausgaben Anmerkungen und Paraphrasierungen⁹ und Lesebücher einen Auszug aus einem einzigen Text — beispielsweise in Interlinearversion mit deutscher Übersetzung¹⁰ — enthalten können. Generell waren Lesebücher wegen ihrer didaktischen Aufbereitung zu einem früheren Zeitpunkt des Lehr-

Christian Fick, *Theoretisch-praktische Anweisung zur leichtern Erlernung der Englischen Sprache*. Zweiter Theil: Lesebuch, Erlangen 1800, Vorwort; später u.a. bei Carl Joseph Hencke, *Neue englische Sprachlehre*, Hamburg 1825, S. III und A. Neumann, *Kurzgefaßte englische Sprachlehre für Anfänger*, Berlin 1833, Vorrede.

⁸) Konrad Schröder, *Lehrwerke* ... (s. Fn. 6).

⁹) Z.B. Georg Friedrich Herrmann, *J. Thomsons Jahreszeiten mit unterlegter Konstruktion und grammatischen, historischen und anderen Anmerkungen erleichtert für Lernende*, Weißenfels und Leipzig 1798.

¹⁰) S. Newman Sherwood, *Englisches Lesebuch*, Lübeck 1832 enthält die ersten zehn Kapitel von Walter Scott, *Tales of a Grandfather* mit deutscher Interlinearübersetzung sowie Regeln zu Aussprache und Grammatik.

gangs einsetzbar als Chrestomathien oder Textausgaben. Diese allgemeine Leitlinie konnte jedoch durch die Textauswahl umgestoßen werden.

Die dritte neue Art von Lehrbuch, die um die Jahrhundertwende zum 19. Jahrhundert in Erscheinung trat, waren die Übungsbücher, die in der Regel kurze vom Verfasser formulierte Texte zum Übersetzen enthielten. Während im 18. Jahrhundert die Sprachlehren Texte enthielten, an denen das Übersetzen geübt werden konnte, entstand mit der Expansion des Englischlernens offenbar ein Markt für zusätzliche Übungsmaterialien. Die Übungsbücher sind jedoch vor allem ein Indiz für die steigende Verwirklichung methodisch-didaktischer Ideen in den Lehrbüchern, indem sie Materialien für ein gezieltes Üben bestimmter Grammatikphänomene liefern. Die Texte aus den Sprachlehren früherer Zeit waren eher globale Übungen, weil sie sich nicht auf einzelne Strukturen bezogen und unverbunden neben dem grammatischen Regelwerk existierten.

X An die Stelle der im 18. Jahrhundert häufigen Sprachlehren, die Grammatik, Texte und Vokabular enthielten, traten nun mehrere Einzellehrbücher, die Funktionen der verschiedenen Teile der Sprachlehren erfüllten. Verfaßte nun ein Autor mehrere dieser Einzellehrbücher, so konnte daraus ein Gesamtlehrwerk entstehen. Der Helmstedter Lektor und spätere Marburger Ordinarius Friedrich Theodor Kühne veröffentlichte zwischen 1791 und 1822 neun Englischlehrbücher unterschiedlicher Zielsetzung, die sich zu einem solchen Lehrwerk gruppieren: zu Sprachlehre, Lesebuch und zwei Übungsbüchern traten noch ein Gesprächsbuch, eine Sammlung kaufmännischer Briefe, eine Textausgabe des "Vicar of Wakefield", eine Aussprachelehre sowie eine Veröffentlichung, bei der es sich dem Titel nach um ein Aussprachewörterbuch handeln dürfte.¹¹ Mit diesem Sortiment konnten die meisten Lernsituationen für das Englische im Schul-, Universitäts- oder Privatunterricht bedient werden; besonderes Gewicht legte Kühne auf die Ausspracheschulung. Er selbst scheint während seiner Helmstedter Jahre von 1782 bis 1810, dem Jahr der Auflösung der Universität Helmstedt, vor allem die englische Literatur in seinen Lehrveranstaltungen behandelt zu haben.¹² Inwieweit er in Helmstedt auch Sprachunterricht für Anfänger erteilte und dabei seine eigenen Lehrbücher benutzte, läßt sich nicht mehr feststellen. In Marburg jedoch, wo er ab 1810 lehrte, war er als Sprachlehrer des Englischen für Anfänger und Fortgeschrittene tätig.¹³

Nicht jeder Lehrbuchautor publizierte so viele Teilbände eines Englischlehrwerks wie Kühne. Vielmehr bildete sich bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts

¹¹) Bibliographische Angaben zu Kühnes Veröffentlichungen finden sich in Schröder, *Lehrwerke* ... (s. Fn. 6), S. 150 f.

¹²) Vgl. Konrad Schröder, *Die Entwicklung des Englischunterrichts an den deutschsprachigen Universitäten bis zum Jahre 1850*, Ratingen 1969, S. 178 f.

¹³) Ebd., S. 248.

eine Lehrbuch-Kombination heraus, die in der Regel aus Sprachlehre bzw. Schulgrammatik, Lesebuch und Übungsbuch bestand.¹⁴ Allerdings war diese Kombination in bezug auf Zahl und Art der dazugehörigen Lehrbücher durchaus wandelbar. So enthielt das Werk von Johannes Ebers neben Sprachlehre, Lesebuch und Übungsbuch auch eine Briefsammlung.¹⁵ Die Entwicklung bis 1840 zeigt, daß die von Helmut Heuer als "klassisch" bezeichnete Lehrbuch-Trias – Grammatik, Chrestomathie und Dialogsammlung –, als deren Erfinder er Heinrich Plate sieht,¹⁶ bereits ein halbes Jahrhundert früher in anderer und wechselnder Zusammensetzung zu entstehen begann.

Diese Diversifikation der Lehrbücher führte auch dazu, daß erfolgreiche Sprachlehren oder Lesebücher von anderen Verfassern um Zusatzpublikationen ergänzt wurden. So erschien 1805 ein Lesebuch eines unbekannten Verfassers "für solche, die das Gedike'sche englische Lesebuch gelesen u. verstanden haben".¹⁷ Für die verbreitete Sprachlehre von Johannes Ebers¹⁸ verfaßte Robert Motherby Übungstexte.¹⁹ Es waren insbesondere die bekannten Lehrbücher, die auf diese Weise weiteren Gruppen von Englischlernenden erschlossen wurden. Die anspruchsvolle Grammatik von Karl Franz Christian Wagner, die durch eine Anzahl von Zusatzpublikationen anderer Autoren auch Anfängern zugänglich gemacht wurde, ist dafür das beste Beispiel.²⁰

Auch die Umfänge der Englischlehrbücher zwischen 1770 und 1840 waren vielfältig. Eine Sprachlehre konnte 100 oder 500 Seiten stark sein, Lesebücher und Chrestomathien schwankten zwischen knapp zweihundert und 600 Seiten. Das bedeutete, daß bei Grammatiken und Sprachlehren für jeden Grad von Lernintensität, vom schnellen Überblick bis zur vollständigen, wissenschaftli-

¹⁴) So z.B. F. A. Callin, der ein zweibändiges Elementarbuch, ein gestuftes dreibändiges Lesebuch sowie ein Übungsbuch herausbrachte. Zu den genauen bibliographischen Angaben vgl. das Quellenverzeichnis.

¹⁵) *Elementarbuch zur leichtern Erlernung der Englischen Sprache*, Berlin 1802; *Englisches Lesebuch*, Leipzig 1803; *Neueste deutsche Chrestomathie zur Übung im Übersetzen ...*, Berlin 1802; *Collection or Choice of English Mercantile Letters ...*, Hamburg 1799. Ähnlich auch das Werk von L. W. Knorr, das jedoch kein Lesebuch bietet: *Praktische Grammatik der englischen Sprache*, Leipzig 1828; *Praktische Anleitung zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Englische durch Übungsstücke*, Leipzig 1826; *Praktische Korrespondenz über eine Reihe merkantiler Geschäfte*, Leipzig 1827.

¹⁶) Vgl. "Lehrbuchforschung und Lehrbuchkritik", in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 16. Jg. 1969, S. 374.

¹⁷) *Englisches Lesebuch*, Gotha 1805; zu: Friedrich Gedike, *Englisches Lesebuch für Anfänger*, 2. Aufl., Berlin 1797.

¹⁸) *Elementarbuch zur leichtern Erlernung der Englischen Sprache*, Berlin 1802.

¹⁹) *Exercitien über die Redetheile und über die Wortfügung der englischen Sprache nach der gewöhnlichen Folge in den Sprachlehren geordnet*, Königsberg 1822.

²⁰) Vgl. dazu ausführlich den Abschnitt über Karl Franz Christian Wagner in Kapitel 3 unten.

chen Grammatik, alles im Angebot zu finden war. Auch in dieser Hinsicht fächerte sich somit das Lehrbuchangebot im genannten Zeitraum auf.

Eine weitere Differenzierung der Lehrbücher begann um die Jahrhundertwende mit der Ausrichtung auf bestimmte Schultypen. So gab es vor 1840 bereits Lehrbücher für die höheren Töcherschulen²¹, für Bürger- und Realschulen²² und für Gymnasien.²³ Zudem wurde auch kursmäßig differenziert, so daß spezielle Anfänger-Lehrbücher aufkamen.²⁴ Als weitere Zielgruppen wurden Kinder²⁵ und Frauen erkannt, wobei mir ein speziell für weibliche Englischlernernde verfaßtes Lehrbuch nicht bekannt ist. Mehrere Verfasser sahen ihr Werk ausdrücklich für Lernende beiderlei Geschlechts vor.²⁶ Allerdings muß betont werden, daß bei weitem nicht alle Lehrbücher der Zeit sich auf eine Zielgruppe festlegten. Viele führten im Untertitel den Hinweis "für Schul-, Privat- und Selbstunterricht" und waren somit für den gesamten Markt gedacht. Eine erste Aufteilung in Schulbücher²⁷ und Lehrbücher für den Privatunterricht²⁸ setzte jedoch schon damals ein.

Schließlich vollzog sich in der äußeren Gestaltung von Englischlehrbüchern in diesen siebzig Jahren ein Wandel, der eine gegenläufige Entwicklung zum beschriebenen Prozeß der Diversifikation zeigt: Der typographisch sorgfältige und lesergerechte Druck der Lehrwerke des 18. Jahrhunderts, bei dem unter-

21) Z.B. Chr. W. Fr. Dattan, *Leitfaden für den ersten Unterricht in der englischen Sprache nach T. Robertsons Methode*, Für Real- und höhere Töcherschulen, Gotha 1836; J. Ch. Döll, *Lehrbuch der englischen Sprache nach Hamilton'schen Grundsätzen*, Mannheim 1836.

22) Dattan, *Leitfaden* (s. Fn. 21); Peter Josef Weckers, *Lehrbuch der Englischen Sprache nach Hamilton'schen Grundsätzen*, Mainz 1836; S. Newman Sherwood, *Englisches Lesebuch*, Lübeck 1832.

23) Christoph Gottlieb Voigtmann, *Vollständige, theoretisch-practische Anleitung zur richtigen Aussprache des Englischen*, Coburg und Leipzig 1835; Jakob Heinrich Kaltschmidt, *William Cobbett's englische Sprachlehre*, 2. Aufl., Leipzig 1839.

24) Z.B. Johann Georg Mühler, *Englisches Lesebuch für die ersten Anfänger*, Berlin 1782; Johannes Ebers, *Elementarbuch zur leichtern Erlernung der Englischen Sprache*, Erster Theil, 2. Aufl., Berlin 1802; Friedrich Theodor Kühne, *Kurzgefaßte englische Sprachlehre nebst einem Lesebuche in welchem zum Besten der Anfänger auf die Regeln dieser Sprachlehre hingewiesen wird*, Hannover 1815.

25) J. T. G. Hecker, *Elementarbuch der englischen Sprache*, Erste Abteilung, 2. Aufl., Hamm und Leipzig 1831, Zweite Abteilung, Hamm und Leipzig 1826.

26) Z.B. Friedrich Ludwig Langstedt, *Vorkenntnisse und Uebungen zur Erleichterung des Studiums der englischen Sprache für Deutsche beiderley Geschlechts*, Göttingen 1796; Johann Christian Fick, *Theoretisch-praktische Anweisung zur leichtern Erlernung der Englischen Sprache*, Erster Theil: Praktische Englische Sprachlehre für Deutsche beiderlei Geschlechts, 19. Aufl., Erlangen 1837.

27) Z.B. Johann Sporschil, *Ausführliche theoretisch-praktische Schulgrammatik der englischen Sprache*, Leipzig 1838; Georg Erich Adam Wahlert, *Englische Schul-Grammatik*, 2. Aufl., Crefeld 1838.

28) Georg Justus Friedrich Noeldeke, *Englisches Lese- und Übungsbuch zunächst zum Gebrauch beim Privatunterricht*, Oldenburg 1838.

schiedliche Schrifttypen und -größen für ein übersichtliches Druckbild sorgten, wurde allmählich durch die Eintönigkeit ungegliederter Textblöcke ersetzt. Grammatische Regeln und Beispiele wurden nicht länger in der Drucktype unterschieden oder auf der Seite voneinander abgesetzt. Ob die stärkere Nutzung der Englischlehrbücher als Schulbücher zu diesem Trend beitrug, läßt sich nicht eindeutig entscheiden. Fest steht jedoch, daß ein Buch, das als Selbstlernbuch nützlich sein soll, seinen Lesern durch Gliederung und Druckbild Hilfen bieten muß, die ein Schulbuch, aus dem der Lernende eventuell nur bereits Durchgenommenes repetiert, nicht in gleichem Maße benötigt. In der Zeit bis 1840 vollzog sich somit auch rein äußerlich ein Wandel vom Englischbuch als Selbstlernbuch oder Nachschlagewerk zum Englischbuch als Schulbuch, dessen Entsprechung im Hinblick auf die inhaltlichen Gestaltung im folgenden Kapitel untersucht wird.

Unsere Informationen darüber, wie dieses sich ausweitende Lehrbuchangebot im Englischunterricht konkret genutzt wurde, sind sehr spärlich. Es gibt einige Hinweise darauf, daß in einer Lerngruppe nicht immer alle Schüler das gleiche Lehrbuch oder überhaupt eines besaßen. Wenn der Verfasser des Artikels "Schulbücher" in Schmidts "Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens" noch im Jahre 1869 schreibt, daß das Vorhandensein unterschiedlicher Lehrbücher "jetzt wohl nur noch selten in deutschen Schulen vor[komme]",²⁹ so läßt das Rückschlüsse auf die schlechteren Zustände um die Jahrhundertwende zu. In seiner Untersuchung des Schulbuchs im 18. Jahrhundert dokumentiert Heinz Rommel die häufigen Klagen über die Uneinheitlichkeit der Schulbücher.³⁰ Zwar war man darum bemüht, die Schüler einer Anstalt nur die dort eingeführten Bücher benutzen zu lassen, doch ergaben sich Schwierigkeiten bei der Durchsetzung dieser Regel.³¹ Vielleicht erklärt dies zum Teil, warum so viele Englischlehrer ihre eigenen Lehrbücher schrieben. Sie konnten dann wenigstens Sorge tragen, daß zumindest an ihrer Schule einheitlich nach ihren Lehrbüchern unterrichtet wurde.

²⁹⁾ Lange, "Schulbücher", in: K. A. Schmid (Hrsg.), *Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens*, Gotha 1869, S. 909. Für England ähnlich Nicholas Beattie: "In practice, different grammars and glossaries were probably used together" ("Nineteenth-Century Foreign-Language Textbooks: Observations and Speculations", in: *Modern Languages*, 61. Jg. 1980, S. 83).

³⁰⁾ Vgl. Rommel, *Das Schulbuch im 18. Jahrhundert*, Wiesbaden 1968, S. 158 ff.

³¹⁾ Vgl. ebd. und S. 142 f.

2. Methoden der Sprachvermittlung in den Lehrbüchern

Angesichts der Vielfalt der Englischlehrbücher aus der Zeit von 1770 bis 1840 stellt sich die Frage, ob eine Ausrichtung der Lehrbücher auf methodische Schulen vorlag oder ob jeder Autor seinen eigenen methodischen Weg verfolgte. Die Literatur zur Geschichte des Fremdsprachenunterrichts liefert zu dieser Frage widersprüchliche Auffassungen. Als erstes ist die Ansicht zu nennen, daß der frühe Fremdsprachenunterricht eine sehr individualistische Veranstaltung war. So z.B. stellt das "Reallexikon der englischen Fachdidaktik" fest:

Bis ins frühe 19. Jahrhundert hinein hat praktisch jeder Fremdsprachenlehrer seine Methode, die sich an seinem Können, seiner Persönlichkeit, den Zielen seines Kurses und seiner Zielgruppe ausrichtet. Verfaßt ein Lehrer Lehrmaterialien — [...] —, so diskutiert er in einem ausführlichen Vorwort seinen Standpunkt.¹

Als zweites spricht man jedoch auch von einer methodischen "Schulenburg", die mit dem Ende des 18. Jahrhunderts eingesetzt habe und mit Namen wie Meidinger, Hamilton, Jacotot oder Seidenstücker verknüpft sei.² Konrad Macht dokumentiert diese Methodenströmungen an bestimmten, ausgewählten Lehrbüchern.³ Allerdings unterscheidet er von 1800 bis 1840 nur die Methode Meidinger und die Gesprächsbuchmethode.⁴ Die dritte Meinung schließlich

1) Wolfgang Butzkamm u.a., "Methode", in: Konrad Schröder und Thomas Finkenstaedt (Hrsg.), *Reallexikon der englischen Fachdidaktik*, Darmstadt 1977, S. 158.

2) Vgl. ebd., S. 159.

3) Konrad Macht, *Methodengeschichte des Englischunterrichts*, Band 1: 1800-1880, Augsburg 1986.

4) Renzo Titone nennt Basedow, Hamilton, Jacotot und Seidenstücker als charakteristische Fremdsprachenlehrer der Zeit in: *Teaching Foreign Languages. An Historical Sketch*, Washington 1969, S. 18 ff. Bei Junker werden Meidinger und die Interlinearmethodiker Hamilton, Jacotot und Robertson erwähnt. Vgl. "Englischer Unterricht, geschichtlicher Abriß", in: W. Rein (Hrsg.), *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, 2. Aufl., Langensalza 1904, S. 414.

sieht für das 18. und einen großen Teil des 19. Jahrhunderts nur eine Methode als vorherrschend an, die Grammatik-Übersetzungsmethode.⁵ In jeder der drei Auffassungen wird somit Lehrbuchautoren eine unterschiedliche Rolle zugewiesen: Sie sind entweder Innovatoren, die ihre eigene Methode entwickeln, oder Anhänger einer der wenigen methodischen Strömungen oder Bewahrer der altsprachlichen Tradition des grammatikorientierten Übersetzungsunterrichts.

Viele Lehrbuchautoren der Zeit verstanden sich aber weder als methodische Neuerer in einem grundsätzlichen Sinn noch als Hüter einer bestimmten Tradition. Am ehesten läßt sich ein Bewußtsein dafür, daß man neue methodische Wege beschreitet, noch bei den Anhängern der Interlinearmethode feststellen.⁶ Repräsentativ jedoch ist Friedrich Ludwig Langstedt, der das Verfassen seiner Sprachlehre angesichts der bereits großen Zahl anderer Englischlehrbücher damit rechtfertigte, daß er einiges habe "deutlicher, bestimmter, kürzer, faßlicher [und] zweckmäßiger" darstellen wollen.⁷ Insbesondere das Adjektiv "neu", das häufig in den Titeln der Lehrbücher verwandt wird, ist nicht immer als eindeutiger Hinweis auf methodische Innovation zu verstehen. "Neu" nannten die Verfasser in der Regel Weiterentwicklungen oder Neubearbeitungen ihrer bereits bekannten Lehrbücher;⁸ gelegentlich hoben sie damit allerdings auch neue Elemente ihres Lehrbuchs hervor, wie George Crabb die Berücksichtigung der Hauptfehler deutscher Englischlernender⁹ oder W. Theodor Hundeiker die Anpassung der Lesetexte an eine bestimmte Altersgruppe.¹⁰ Die Situation in Deutschland scheint somit derjenigen in England zur gleichen Zeit ähnlich zu sein, für die Nicholas Beattie aufgrund einer Analyse fremdsprachlicher Lehrbücher des frühen 19. Jahrhunderts zu dem Schluß kommt, daß viele Autoren gar nicht für sich beanspruchten, in ihren Lehrbüchern eine neue Methode zu

⁵) So u.a. Jack C. Richards und Theodore S. Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge 1986, S. 1 ff.; Walter N. Mair und Helmut Meter, *Fremdsprachenunterricht* – wozu? Tübingen 1981, S. 17 ff.

⁶) Dazu gehören u.a. Leonhard Tafel, S. Newman Sherwood und J. Ch. Döll. Vgl. dazu ausführlich unten Kapitel 4. III.

⁷) Friedrich Ludwig Langstedt, *Vorkenntnisse und Uebungen zur Erleichterung des Studiums der englischen Sprache für Deutsche beiderley Geschlechts*, Göttingen 1796, S. XI.

⁸) So z.B. Karl Franz Christian Wagner, dessen 1802 erschienene *Vollständige und auf die möglichste Erleichterung des Unterrichts abzweckende Englische Sprachlehre für die Deutschen* in überarbeiteter Form 1819 als *Neue vollständige und auf die möglichste Erleichterung des Unterrichts abzweckende Englische Sprachlehre für die Deutschen* ebenfalls in Braunschweig erschien; ferner Johann Michael Friedrich Schulze, der seinen bekannten Lesebüchern 1789 ein *Neues Englisch-geographisches und historisches Lesebuch* (Halle) folgen ließ.

⁹) *Neue practische Englische Grammatik*, 6. Aufl., Frankfurt 1837.

¹⁰) *Neues englisches Lesebuch*, Eine Sammlung zweckmäßig geordneter und lehrreicher Lesestücke zum Unterricht in der englischen Sprache, 2. Aufl. von E. Kellner, Bremen 1832.

vertreten, vielmehr betonten, erprobte Verfahren lediglich neu zu ordnen oder zu verbessern.¹¹

Die angeführten unterschiedlichen Einschätzungen der methodischen Ausrichtung der Englischlehrbücher des späten 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts können zumindest teilweise damit erklärt werden, daß man sich auf verschiedene Ebenen von Unterrichtsmethoden bezieht. Legt man das Drei-Stufen-Modell von Jack Richards und Theodore Rodgers zugrunde,¹² so lassen sich die methodischen "Schulen", die von Konrad Macht oder Renzo Titone unterschieden werden, der zweiten Ebene des Modells zuordnen, dem "design". Auf dieser Ebene fallen die wesentlichen Entscheidungen über die Ausformung einer Methode: Hier geht es um die Festlegung der Ziele, um die Auswahl und Darbietung des Lehrstoffs und um die grundlegenden Verfahren, mit der fremden Sprache zu arbeiten. Dies sind die eigentlichen Bausteine, aus denen sich Methoden zusammensetzen. Sie sind in den Englischlehrbüchern besonders evident (I.).

Die dritte Ebene ist unterrichtspraktischer Natur. Sie betrifft die konkreten Lehr- und Lernverfahren, die zur Präsentation, Übung und Überprüfung des Lehrstoffes eingesetzt werden. Richards und Rodgers bezeichnen sie als "procedure".¹³ Die Lehrbücher der Zeit enthalten sowohl dominante unterrichtliche Arbeitsformen als auch sich neu entwickelnde Lehrverfahren (II.). Bei den konkreten Verfahren fließen Unterrichtserfahrung und methodische Phantasie der Lehrbuchverfasser in die Lehrbücher ein, so daß sich auf dieser Ebene neue Ideen häufiger finden lassen. Vergleicht man ausgewählte Lehrwerke nur auf dem Niveau des einzelnen Lernschritts, der Aufnahme bestimmter Lernhilfen oder der Formulierung bestimmter Übungsvorschläge, so mag es tatsächlich manchmal scheinen, als besäße jedes Lehrbuch eine eigene Methode, weil die Neuerungen auf der Verfahrensebene beispielsweise die Beibehaltung der traditionellen Stoffauswahl zunächst überdecken.

Demgegenüber liefern Lehrbücher nur spärliche Informationen über die oberste, abstrakte Ebene einer Methode, den "approach".¹⁴ Die Ansichten der Lehrbuchverfasser über die Natur von Sprache und Sprachenlernen, auf die sich ihr methodisches Vorgehen gründet, werden nur ganz selten in den Lehr-

11) "Many authors make the reverse claim, and state that they are simply re-arranging, or rendering more methodical, work which is already tested and tried"; Beattie, "Nineteenth-Century Foreign-Language Textbooks: Observations and Speculations", in: *Modern Languages*, 61. Jg. 1980, S. 84.

12) Das Konzept von Richards und Rodgers wurde oben in der Einleitung näher erläutert. Vgl. *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge 1986, bes. S. 14 ff.

13) Ebd., S. 26 ff.

14) Ebd.

büchern selbst erörtert; sie können daher nur aus den übrigen Methodenelementen erschlossen werden. Zudem werden die in einem Zeitraum vorherrschenden Ansichten über Sprache und Sprachenlernen von den Lehrbuchverfassern oftmals unreflektiert übernommen und nicht begründet oder in Frage gestellt. Wird jedoch eine neue Methode nicht nur in einem Lehrwerk, sondern auch in fremdsprachendidaktischen Schriften propagiert, wie im Falle der Philanthropen oder der Interlinearmethodiker, so diskutiert man auch diese grundsätzlichen Aspekte.¹⁵

Die Ansicht, daß im 18. und 19. Jahrhundert generell die Grammatik-Übersetzungsmethode geherrscht habe, weist auf den "approach" jener Zeit hin, in der man weithin glaubte, Sprachkönnen durch das Erlernen grammatischer Regeln zu erwerben. Der vielfältigen methodischen Realität der Zeit wird diese Reduzierung auf einen, wenn auch wesentlichen, Gedanken zum Sprachenlernen jedoch nicht gerecht, wie im folgenden gezeigt wird.

I. Methodenelemente

Methodenelemente bestimmen die mittlere Ebene eines Methodik-Konzepts. Im folgenden Abschnitt werden die Englischlehrbücher der Zeit von 1770 bis 1840 dahingehend untersucht, welche Grundentscheidungen zur Unterrichtsmethode in ihnen getroffen wurden. Im einzelnen werden die den Lehrbüchern zugrundeliegenden Ziele (a), die Auswahl und Darbietung der Grammatik als zentraler Inhalt der Sprachlehren (b) und die Darstellung von drei fundamentalen Lehrkonzepten, die die Lehrbuchgestaltung dieser Zeit prägten (c), behandelt.

(a) Ziele und Schwerpunkte

In seinem 1784 erschienenen Englischlehrbuch äußert sich Heinrich Christoph Albrecht zu den Zwecken des Englischlernens für verschiedene Personengruppen wie folgt:

Dem Kaufmann, der Englisch lernt, um seinen Correspondenten in London oder Liverpool verstehen zu können; der Dame, die Englisch lernt, um den Grandison, die Clarissa, oder den Tom Jones, oder Pope, Dryden und Gray in der Ursprache lesen zu können, ist es genug, wenn sie, der eine seinen Correspondenten, die andere ihre Lieblings-Schriftsteller versteht. Ob übrigens diese Herrn nach den Eigenthümlichkeiten der englischen Sprache, oder nach den Regeln der allgemeinen Sprachkunde besser diese als jene Wortfügung gebraucht hätten, das beküm-

¹⁵⁾ Vgl. dazu unten Kapitel 4.

mert beide wenig. Für den untersuchenden Gelehrten aber scheint mir eben die Sache zu seyn, und — wenn anders unser Sprach-Studium seinen Zweck erreichen soll, da es doch wirklich schon zu weit gediehen ist, um keinen anderen zu erreichen, als den, eine fremde Sprache zu verstehen, und sich in derselben ausdrücken zu können — nicht zu viel seyn zu können.¹⁶

Albrecht sieht also zwei Zwecke des Englischlernens, die — in unterschiedlicher Gewichtung — im 18. und im gesamten 19. Jahrhundert die Argumentationen für die Einführung von Englischunterricht bestimmen: den Nutzen englischer Sprachkenntnisse für Beruf (der Kaufmann) oder Vergnügen (die an Literatur interessierte Dame) einerseits und den Bildungsgehalt grammatischer Studien für den Gelehrten andererseits. Gleichzeitig klingen in Albrechts Äußerung drei voneinander unterschiedene Bereiche des Englischlernens an: das praktische Sprachkönnen, das grammatische Wissen und die Lektüre von englischsprachigen Texten.

Nicht viele Lehrbuchverfasser äußern sich so klar zu den Zielen des Fremdsprachenerwerbs. Zuweilen lassen sich die Ansichten der Verfasser aus Titel und Inhalt ihres Lehrbuchs ablesen, wobei es jedoch durchaus Diskrepanzen zwischen beidem geben kann. Die Verwendung von Adjektiven wie "vollständig",¹⁷ "gründlich"¹⁸ oder "critisch"¹⁹ im Titel weist in der Regel auf ein stärkeres Interesse der Verfasser an einer detaillierten Gesamtdarstellung der englischen Grammatik nicht nur unter didaktischem Gesichtspunkt hin. Demgegenüber zeigt der Gebrauch der Adjektive "praktisch"²⁰ oder "ausübend"²¹ an, daß der Autor sein Angebot an Übungen besonders hervorheben möchte und damit sein Lehrbuch für den Erwerb praktischer Sprachfertigkeiten gedacht ist.

Fast alle Lehrbuchautoren der Zeit verfolgen mehrere Ziele, die in erster Linie von der Zielgruppe des Buches und danach von den persönlichen Unterrichtserfahrungen oder Sprachlerninteressen der Verfasser selbst bestimmt sind. Welche Schwerpunkte ein Lehrbuchautor im Sprachtraining, d.h. bei den Fertigkeiten Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben und Übersetzen, und in den Sprachbereichen, d.h. Aussprache, Wort- und Satzlehre, setzt, ist sowohl seinen eigenen Aussagen zu entnehmen, die sich vor allem im Vorwort finden, als

16) *Versuch einer critischen englischen Sprachlehre*, Halle 1784, S. XX f.

17) So z.B. Karl Franz Christian Wagner, *Vollständige und auf die möglichste Erleichterung des Unterrichts abzweckende Englische Sprachlehre für die Deutschen*, Braunschweig 1802.

18) So Friedrich Wilhelm Haußner, *Gründliche Unterweisung in der Englischen Sprache*, Leipzig 1805.

19) So Heinrich Christoph Albrecht, *Versuch einer critischen englischen Sprachlehre*, Halle 1784.

20) So Johann Christian Fick, *Theoretisch-praktische Anweisung zur leichtern Erlernung der Englischen Sprache*, Erster Theil: *Praktische englische Sprachlehre*, 19. Aufl., Erlangen 1837.

21) So Johann Jakob Meno Valett, *Ausübende Englische Sprachlehre*, Die Redetheile, Hamburg 1803.

auch dem Vorhandensein bestimmter Textsorten und der umfangmäßigen Berücksichtigung einzelner Sprachbereiche.

Die Ziele und die Schwerpunkte, die die Lehrbuchautoren der Zeit von 1770 bis 1840 für die Vermittlung des Englischen setzten, beziehen sich demnach auf drei Bereiche, die im folgenden untersucht werden. Im Hinblick auf das Sprachkönnen ergibt sich die Frage, welche Fertigkeiten für besonders wichtig gehalten und dementsprechend gefördert wurden (1.). Neben dem Erwerb praktischer Sprachbeherrschung hatte der Fremdsprachenunterricht die weitere Aufgabe, Wissen über die fremde Sprache und ihre Grammatik zu vermitteln. Auf welche Aspekte sich dieses Wissen erstreckte und wie verbreitet dieses Lehrziel war, untersucht der zweite Abschnitt (2.). Der Englischunterricht bestand jedoch nicht allein aus der Unterweisung in der Grammatik, er behandelte auch Texte. Damit ergibt sich die Frage nach den Funktionen und Inhalten von Texten; sie wird im dritten Abschnitt mit den Schlüsselbegriffen "Literatur" und "Alltag" untersucht (3.).

1. Die Gewichtung der Fertigkeiten

Gegenüber dem 18. Jahrhundert änderte sich die Gewichtung der Fertigkeiten auch in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts nicht wesentlich. Die Vermittlung von Leseverstehen stand weiterhin an erster Stelle; es folgten Übersetzen und Sprechen.²² Das selbständige produktive Schreiben spielte nur eine untergeordnete Rolle. Das Hörverstehen war nur einigen der Lehrbuchautoren der Zeit als separate Fertigkeit bewußt; Aussagen zum Verstehenkönnen gesprochener fremdsprachlicher Äußerungen finden sich nur vereinzelt.²³ So empfahl Andreas Grüning, daß der Lehrer "sobald er es thunlich findet, und der Schüler ihn verstehen kann, beständig Englisch in den Lehrstunden sprechen" solle.²⁴ Für Grüning war das Üben des Hörverstehens somit verknüpft mit einer einsprachigen Unterrichtsführung im Fortgeschrittenenunterricht. Ansonsten dachte man beim Hören vornehmlich an das Zuhören zur Aufnahme der richtigen Aussprache.²⁵

Die Abgrenzung der Fertigkeiten war demnach anders als heute. Die Beherrschung der richtigen Aussprache besaß im 18. und 19. Jahrhundert fast den Status einer eigenen Fertigkeit, das Sprechen bezog sich weitgehend auf

22) S. oben Teil I, Kapitel 2. II. (a).

23) Allerdings gehörte das Hörverstehen fremdsprachiger Äußerungen für Christian Friedrich Falkmann, dessen neusprachendidaktische Abhandlung 1839 erschien, zu den im Unterricht zu erwerbenden Fertigkeiten. Vgl. dazu ausführlich Teil II, Kapitel 4. IV. unten.

24) *Englische Grammatik für Deutsche mit Beyspielen, Uebungen und Proben zur Anwendung der Regeln*, Hamburg 1810, S. XIII.

25) Vgl. ebd., S. IX.

die Bewältigung alltäglicher Gesprächssituationen, das Lesen umfaßte sowohl das Leseverstehen fremdsprachlicher Texte als auch das laute Lesen mit korrekter Aussprache und Intonation, wozu einige Lehrbücher sog. Leseübungen bereitstellten.²⁶ Das Übersetzen schließlich war eine umfassende Fertigkeit, denn es betraf den mündlichen und den schriftlichen Bereich, das genaue und das sinngemäße Übertragen aus der Fremdsprache und häufiger noch in die Fremdsprache. Insofern war es verknüpft mit den Fertigkeiten des Leseverstehens, des Sprechens und Schreibens. Das Schreiben umschloß die Beherrschung der Orthografie, das Verfassen von Briefen, das schriftliche Übersetzen und das selbständige Erstellen fremdsprachlicher Texte.

Aus dem gegen Ende des 18. Jahrhunderts vielfältiger werdenden Lehrbuchangebot dienten bestimmte Lehrbuchtypen der Ausbildung dieser Fertigkeiten in der Fremdsprache. So gab es neben umfassenden Sprachlehren Aussprachelehren und Gesprächsbücher für den Unterricht im Sprechen, Chrestomathien und Lesebücher für das Lesen und Übersetzen, Übungsbücher für das Übersetzen und Schreiben sowie Briefsammlungen für das Lesen und Schreiben. Unter den Sprachlehren finden sich sowohl Veröffentlichungen, die nur einzelne Fertigkeiten in den Vordergrund stellen²⁷ als auch andere, die das ganze Spektrum berücksichtigen.²⁸ Innerhalb der Zeitspanne von 1770 bis 1840 läßt sich kein grundsätzliches Umdenken in der Gewichtung der geförderten Fertigkeiten beobachten. Es gab allerdings ein langsames Anwachsen der Bedeutung des Schreibens²⁹ und einen leichten Rückgang in der Betonung der Aussprache in den allgemeinen Sprachlehren des Englischen; letzterer ist vermutlich mit den Erscheinen mehrerer Aussprachelehren in diesem Zeitraum zu erklären.³⁰

²⁶⁾ So z.B. Friedrich Ludwig Langstedt, *Vorkenntnisse und Uebungen* ..., 1796 (s. Fn. 7), S. 34 ff.

²⁷⁾ So z.B. das Sprechen bei Johann Nicolaus Carl Buchenröder, *Der getreue Englische Dolmetscher*, Hamburg und Schwerin 1776 und bei Chr. W. Fr. Dattan, *Leitfaden für den ersten Unterricht in der englischen Sprache*, Gotha 1836; das Lesen und Übersetzen bei Georg Heinrich Friedemann Weigand, *Kunst in zwey Monaten englisch lesen, verstehen, schreiben und sprechen zu lernen*, 2. Aufl., Leipzig 1811 und L. W. Knorr, *Praktische Grammatik der englischen Sprache*, 3. Aufl., Leipzig 1835; das Sprechen und Schreiben bei Peter Josef Weckers, *Lehrbuch der Englischen Sprache nach Hamilton'schen Grundsätzen*, Mainz 1836.

²⁸⁾ Z.B. Rudolph Sammer, *Kurzgefaßte Englische Sprachlehre den Deutschen zur erleichterten und gründlichen Erlernung dieser Sprache herausgegeben und mit kritischen Anmerkungen erläutert*, Wien 1783; Michael Leroch, *The Methodical Guide to the English Language*, Prag 1795; Karl Franz Christian Wagner, *Vollständige ... englische Sprachlehre* ..., 1802 (s. Fn. 17); George Crabb, *Neue practische Englische Grammatik*, 6. Aufl., Frankfurt 1837.

²⁹⁾ Anderer Ansicht ist Wolfgang Strauß, der schon für das 18. Jahrhundert das Schreiben für gleich wichtig wie das Hören und Sprechen ansieht. Vgl. "Englische Grammatiken des 18. Jahrhunderts — Vorläufer einer wissenschaftlichen Beschreibung der englischen Sprache", in: *Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung*, 41. Jg. 1988, S. 321.

³⁰⁾ Z.B. Anton Ernst Klausning, *Kurze Anweisung zu einer richtigen Pronunciation der Englischen Sprache*, Leipzig 1783; Friedrich Theodor Kühne, *Regelmäßige Anweisung zu der englischen*

Obwohl das Lesen die zentrale Fremdsprachentätigkeit war, die es im Unterricht zu erwerben galt, fanden sich in den Vorworten nur wenige methodisch-didaktische Äußerungen zu dieser Fertigkeit. Dem Lesen fielen im Englischunterricht drei wichtige Funktionen zu. Als erstes war es Lernmethode. Der anonyme Verfasser einer 1772 erschienenen Sprachlehre bemerkte: "Ich habe bey dem Unterrichte in derselben [i.e. der englischen Sprache, F.K.] allemal das fleißige Lesen zu meinem Hauptwerke gemacht, und gefunden, daß diese Methode, eine Sprache zu erlernen, die beste sey."³¹ Die zweite Funktion des Lesens war der Zugang zur englischen Literatur. In der Lektüre englischer literarischer Werke sahen einige Lehrbuchverfasser Ziel- und Höhepunkt des Englischlernens, denn "die vollkommene Erlernung und Kenntniß einer Sprache [wird] nur durch das Lesen der Dichter befördert und erreicht".³² In diesem Sinne sah man das Lesen guter Schriftsteller auch als geschmacksbildend an.³³ Schließlich war das Lesenkönnen auch die Grundlage der grammatischen Erläuterungen des fremdsprachlichen Textes im Schulunterricht. Der Schüler solle nicht zum Vergnügen, er "muss mit Nutzen lesen lernen; darum mache man ihn auf jede Construction (namentlich mit einer Präposition), jeden Ausdruck aufmerksam, lasse ihn selbst finden, und suche die Denkkraft auf alle nur mögliche Weise zu wecken".³⁴ Leseverstehen war in Thornhills Unterrichtskonzept also die Vorbedingung grammatischer Analyse. Allerdings sollte dieser "nützlichen" Art des Lesens nach Thornhills Meinung eine Phase des Nur-Lesens zum Erwerb von Sprachkenntnis vorausgehen.³⁵

Die hier in chronologischer Reihenfolge zitierten Aussagen zum Lesen stehen für eine Entwicklung vom Lernweg des relativ undifferenzierten und unspezifischen Viellesens in der fremden Sprache über die Lektüre guter Literatur mit den Zielen der Vervollkommnung der Sprachkenntnisse und der Geschmacksbildung bis hin zum Lesen zum Zwecke der Analyse im schulischen Grammatikunterricht. Dem entspricht in der Tat auch der Weg vom literatur- oder kommunikationsinteressierten Autodidakten des 18. Jahrhunderts zum grammatikorientierten Schulunterricht im 19. Jahrhundert. Dennoch erscheint

Aussprache, Helmstedt 1791; L. Rubens, *Leitfaden für den ersten Unterricht in der Aussprache des Englischen oder neue praktische Anweisung das Englische richtig aussprechen und lesen zu lernen*, Dessau 1819.

31) Vgl. Anon., *Kurze Anweisung zur Englischen Sprache für Anfänger*, Weissenfels und Leipzig, Vorwort.

32) So G. F. Herrmann in seinem Vorwort zur Textausgabe von J. Thomsons *Jahreszeiten* ..., Weissenfels und Leipzig 1798, S. V.

33) So Johann Franz Arnold, *Englisches Lese-Buch*, Heilbronn 1826, S. IV.

34) K. F. A. P. Thornhill, *Englisches Lesebuch*, Stuttgart 1839, S. IX. Ähnlich sieht es Johann Christian Fick in: *Praktische Englische Sprachlehre* ..., 1837 (s. Fn. 20).

35) Ebd., S. VIII.

diese Verknüpfung der Entwicklung des Lesens mit der des Englischlernens allgemein als zu voreilig, denn das Lesen von englischer Literatur gehörte immer zum Englischlernen. Nur trat es bei der stark grammatikorientierten Methode im 19. Jahrhundert in eine spätere Phase des Unterrichts und stand nicht mehr am Anfang, wie oft im 18. Jahrhundert.

Nach dem Leseverstehen waren das Übersetzen und Sprechen wichtige Fertigkeiten in den Lehrbüchern der Zeit. Das Übersetzen besaß eine Doppelfunktion: es war zum einen angestrebte Fertigkeit, zum andern Lern- und Übungsverfahren sowie eine Form der Überprüfung von Textverständnis und Grammatikwissen. Das Übersetzen als zentrale Lehr- und Lernform wird daher in Abschnitt II. dieses Kapitels behandelt. Das Sprechlernen und die mündliche Beherrschung der Fremdsprache galten in jener Zeit nicht in gleicher Weise als allgemein anerkannte Lernziele des Englischunterrichts; da sie nicht so selbstverständlich waren wie Lesen und Übersetzen, wurden sie öfter erörtert. Dabei fanden insbesondere die Aussprache, die Verwendung von sprachspezifischen Redensarten und die Art der mündlichen Sprachverwendung Beachtung.

Das Englische richtig aussprechen zu können, war für den gesamten in diesem Kapitel untersuchten Zeitraum eine wesentliche Fertigkeit. Die Fremdsprachenlehrer und Lehrbuchverfasser der Zeit verwandten viel Mühe darauf, Umschreibungen englischer Laute zu finden, Ausspracheregeln zu formulieren oder auch spezielle Hinweise für solche Lernende zu geben, deren Deutsch durch regionale Varianten andere Lautwerte besaß.³⁶ Auf die Schwierigkeiten der englischen Aussprache wurde immer wieder verwiesen.³⁷ Diese Schwierigkeiten ergaben sich aus unterschiedlichen Zusammenhängen: Zunächst bestand für die englischen Laute ein Umschreibungsproblem, und die Lehrbuchautoren der Zeit suchten dies auf verschiedene Art und Weise zu lösen. Des weiteren fehlten für den Unterricht in der englischen Aussprache englische Muttersprachler, deren Aussprache hätte als Modell dienen können. Die Aussprache mußte daher weitgehend nach Regeln gelehrt und gelernt werden. Die Zahl der Ausspracheregeln war sehr groß. Zum einen hing das damit zusammen, daß die Lehrbücher vom Buchstaben ausgingen, zum anderen, daß sie Lautabgrenzungen sehr unterschiedlich vornahmen.

Daraus ergaben sich dann wiederum die Einwände, daß in den Sprachlehren zu viel, in Hinsicht auf die darin oft unrichtig, verworren, unbestimmt und über die Gebühr, ja! bis zum Ekel ausgedehnte Lehre von der Aussprache und Accentuation [geschrieben sei], worüber ich bey meinen Vorlesungen selbst von fähigen

³⁶⁾ So finden sich bei Flügel, *Vollständige Englische Sprachlehre für den ersten Unterricht sowohl, als für das tiefere Studium* ..., Leipzig 1824, S. IX f. konkrete Aussprachehinweise für Obersachsen.

³⁷⁾ So auch Konrad Schröder, "Die Vermittlung von englischem Wortschatz in Lehrwerken des

und wißbegierigen Köpfen häufige Klagen erheben und den dringenden Wunsch äußern hörte, diese Sache einmahl mit gehöriger Präcision, und in möglicher faßlicher Kürze vorgetragen zu sehn.³⁸

Trotz des reichhaltigen Regelwerks war der Erwerb einer verständlichen Aussprache nur mit Hilfe des Lehrbuchs nicht immer sehr erfolgreich. Johannes Ebers berichtet im Vorwort zu seiner Sprachlehre über die Klagen von Englischlernenden, "daß man sich, wenn man den Vorschriften der Sprachlehren folge, im Sprechen einem gebornen Engländer beynahe gar nicht verständlich machen könne".³⁹ Einige wenige Autoren betonten als Vorzug ihrer Schriften, daß sie die Aussprache nur kurz darstellten oder daß sie die Ausspracheregeln ganz wegließen, weil man durch sie nicht die richtige Aussprache des Englischen lernen könne, sondern nur durch den Unterricht eines guten Lehrers oder durch den Umgang mit Engländern bzw. durch einen Englandaufenthalt.⁴⁰ Die Mehrzahl jedoch glaubte, auf eine ausführliche und detaillierte Regelsammlung zur Aussprache nicht verzichten zu können. Allein die Tatsache, daß die Lehrwerkbibliographie von Konrad Schröder⁴¹ für den Zeitraum von 1770 bis 1840 33 Aussprachelehren verzeichnet, d.h. daß im Durchschnitt alle zwei Jahre ein neues Werk dieser Art erschien, und zwar zusätzlich zur bereits recht umfangreichen Produktion von Sprachlehren, die ja ebenfalls Kapitel zur Aussprache hatten, demonstriert die hohe zeitgenössische Einschätzung der Aussprache.

Die Schwierigkeit, daß in der englischen Sprache verschiedene Töne durch den gleichen Buchstaben repräsentiert sind, hat bei den Englischlehrern und Lehrbuchverfassern jener Zeit zu den unterschiedlichsten Lösungsvorschlägen geführt. Insofern belegen die Lehrbücher ein ständiges Bemühen um eine sprachwissenschaftlich adäquate und didaktische sinnvolle Darstellung der englischen Aussprache. Nicht nur bei Kühne (1791 u.ö.),⁴² den Bernhard als Vorreiter der Phonetik präsentiert,⁴³ gab es Versuche zur Transkription englischer

17. und 18. Jahrhunderts", in: Dieter Goetz und Thomas Herbst, *Theoretische und praktische Probleme der Lexikographie*, München 1984, S. 319 ff.

38) Friedrich Ludwig Langstedt, *Vorkenntnisse und Uebungen* ..., 1796 (s. Fn. 7), S. IX f.

39) Ebers, *Elementarbuch zur leichtern Erlernung der Englischen Sprache*, Erster Theil: Neue praktische Grammatik der Englischen Sprache, vermutl. 3. Aufl., Berlin 1802, S. IV.

40) Vgl. u.a. Jacob Heussi, *Lehrbuch der englischen Sprache mit deutschen und englischen Uebungen und zugehörigen Wörterverzeichnissen*, Berlin 1831, S. III; Carl Joseph Hencke, *Neue Englische Sprachlehre*, Hamburg 1825, S. V.

41) *Lehrwerke für den Englischunterricht im deutschsprachigen Raum 1665-1900*, Darmstadt 1975.

42) Friedrich Theodor Kühne, *Regelmäßige Anweisung zu der englischen Aussprache*, Helmstedt 1791; *Handbuch der englischen Sprache*, 1797; *Kurzgefaßte englische Sprachlehre*, Hannover 1815.

43) Katharina M. Bernhard, "Friedrich Th. Kühnes Wege der Ausspracheschulung (18. Jahrhundert)", in: Wolfgang Kühlwein (Hrsg.), *Sprache, Kultur und Gesellschaft*, Tübingen 1984, S. 107 f.

Laute, sondern bereits früher bei Johann Onnen (1782),⁴⁴ dessen Lehrbuch zweispaltig gedruckte Leseübungen in englischer Sprache mit Umschrift enthält. Die englischen Lautwerte werden dort mit anderen Buchstabenkombinationen und Umlauten zu umschreiben versucht:

On Lying

On all Occasions to declare
the Truth
Is most praise worthy in
a virtuous Youth:
A Fault extenuated
by a lye
Is doubled in reality
thereby
And he that to this Vice
becomes a Slave
In Fire and Brimstone
shall his Portion have.

On Leining

On ahl occasions to deklähr
dhe truht
is mohst prâhß worthi in
â wertios juht:
â fahlt extenuâted
bei â lei
is doubbeld in reâliti
dher'bei
en hih dhat to dhis weis
bekohms â schlâw
in feir en brimstohn
schell his porschün hâw.⁴⁵

Zwar sind die Lautwerte nicht konsequent transkribiert, auch werden beispielsweise [æ] [ɛə] und [ei] nicht klar unterschieden, doch ist dies ein Versuch, dem selbstlernenden Benutzer der Sprachlehre zusätzlich zu den im Aussprachekapitel aufgeführten Regeln zusammenhängende Übungstexte zu liefern.

Ähnliche Transkriptionen finden sich in der gut 20 Jahre später veröffentlichten Sprachlehre von Friedrich Wilhelm Haußner,⁴⁶ der etwas konsequenter bei der Kennzeichnung gleicher Laute vorgegangen ist: [æ] ist bei ihm [â], [ei] ist [eh]. Wie damals üblich ist die "Lautschrift" bei Onnen und Haußner durch gesperrten Frakturdruck von den in Antiqua gesetzten englischsprachigen Wörtern und Texten abgesetzt, so daß der Unterschied deutlich ins Auge fällt. Haußner und Onnen führen aus, daß das Englische sechs Selbstlaute habe, nämlich "a, e, i, o, u, y", zu denen noch das "w" als zufälliger Selbstlaut trete, wenn "e" oder "o" vorangehen.⁴⁷ Für diese sechs Vokale listet Haußner 28 "verschiedene Klänge" mit Beispielwörtern auf,⁴⁸ von denen einige im Ton nach heutiger Auffassung jedoch identisch sind. Sein Ansatz zeigt, daß er noch weitgehend von Buchstaben ausgeht und nicht von Tönen. Auch Friedrich Gedike⁴⁹ und Michael Leroch⁵⁰ sehen die Schwierigkeiten der Aussprachebezeich-

44) *Kurze und faßliche Anweisung zur Englischen Sprache* ..., Münster 1782.

45) Ebd., S. 131.

46) Vgl. Haußner, *Gründliche Unterweisung in der Englischen Sprache*, Leipzig 1805.

47) Onnen, *Kurze und faßliche Anweisung* ..., 1782 (s. Fn. 44), S. 2 f.

48) *Gründliche Unterweisung in der englischen Sprache*, 1805 (s. Fn. 46), S. IX.

49) *Englisches Lesebuch für Anfänger*, 2. Aufl., Berlin 1797, S. 264.

nung des Englischen in der unterschiedlichen Zahl von Buchstaben und Tönen, so daß es für die Töne teils zu viele, teils zu wenig Zeichen gebe.

Bei den Fremdsprachenlehrern, deren Veröffentlichungen sich in erster Linie mit der Aussprache beschäftigten, war jedoch schon zu Beginn des 19. Jahrhunderts die Erkenntnis vorhanden, daß die deutschen Buchstaben zur Umschreibung englischer Laute nicht ausreichten. Adam Wilhelm Winkelmann, dessen erster Band seiner Grammatik nur die Aussprachelehre enthält, drückt dies so aus:

In den meisten andern Lehrbüchern dieser Art ist die Aussprache durchgängig mit Deutschen Buchstaben angedeutet; da es aber in der Englischen Sprache eine beträchtliche Anzahl ganz eigenthümlicher Laute gibt, die der Deutschen Schriftsprache durchaus fremd sind, so finden sich in dem Deutschen Alphabete natürlich keine Buchstaben, die jene fremdartigen Laute genau bezeichnen können; folglich, obgleich die Aussprache solcher Englischen Wörter, die keine andern als *Deutsche Laute* enthalten, sehr verständlich durch *Deutsche Buchstaben* angedeutet werden kann; so ist es doch physisch unmöglich, eigenthümlich Englische Laute mit Deutschen Schriftzeichen richtig auszudrücken. Daher kann man als gewiß voraussetzen, daß diejenigen, welche kein Bedenken tragen, die Laute solcher Wörter wie hat, far, but, sir, of, vein, zeal, thin, then etc. mit Deutschen Buchstaben zu bezeichnen, sehr unrichtige Begriffe von der Aussprache derselben haben müssen, und gewiß nicht berufen sind, ihre Englische Aussprache andern zu lehren.⁵¹

Da die Umschreibungssysteme der englischen Orthoepisten zunehmend als unbefriedigend empfunden wurden und auch die Versuche, Ausspracheregeln für das Englische aufzustellen, nicht überzeugend gelangen, bliebe "dem Lernenden nichts übrig [...], als sich nach dem Gebrauch und Gehör zu richten, und sich nur in zweifelhaften Fällen der Werke dieser Orthoepisten in etymologischer und analogischer Hinsicht zu bedienen".⁵² Am nützlichsten zum Erwerb einer guten Aussprache sei der Aufenthalt im Zielland selbst⁵³ oder zumindest der Umgang mit Engländern, der häufig empfohlen wurde.

Das Erlernen der Aussprache des Englischen war nur ein Teil des Erwerbs von Sprechfertigkeit. Die in den Sprachlehren des frühen 18. Jahrhunderts enthaltenen Dialoge sowie die gegen Ende des 18. Jahrhunderts in wachsender Zahl erscheinenden Gesprächsbücher machen deutlich, daß das Sprechenlernen

⁵⁰⁾ *The Methodical Guide to the English Language*, Prag 1795, S. 7 ff.

⁵¹⁾ *Grammatik der Englischen Sprache für Deutsche*, Erster Band, enthaltend eine vollständige und systematische Anweisung zur richtigen Aussprache Englischer Wörter ..., Leipzig 1816, S. XIII f.

⁵²⁾ L. Rubens, *Leitfaden für den ersten Unterricht in der Aussprache des Englischen oder neue praktische Anweisung das Englische richtig aussprechen und lesen zu lernen*, Dessau 1819, S. VI.

⁵³⁾ Johann Gottfried Flügel, *Vollständige Englische Sprachlehre für den ersten Unterricht sowohl, als für das tiefere Studium* ..., Leipzig 1824, S. IX.

neben dem Lesenlernen als zweites bedeutendes Ziel des Fremdsprachenerwerbs angesehen wurde. Vor allem ging es um den Erwerb von umgangssprachlichem Englisch. Eine größere Zahl der untersuchten Lehrbücher aus dem Zeitraum von 1770 bis 1840 bemühten sich um die Umgangssprache als um die literarische Hochsprache. "Mehr als bei irgend einer todten Sprache ist die Geläufigkeit im Sprechen das eigentliche Ziel, auf welches es bei der Erlernung der neuern Sprachen abgesehen ist."⁵⁴ Es ist bezeichnend, daß Chr. W. Tr. Dattan, von dem diese Aussage stammt, sein Lehrbuch insbesondere für Real- und höhere Töchterschulen bearbeitet hat, in denen praktische Sprachfertigkeiten stärker als auf "gelehrten Schulen" gefördert wurden.

Die Betonung der Umgangssprache spiegelt sich in den Themen der Dialoge in den Sprachlehren; sie waren dem Alltagsleben entlehnt. Es ging um normale Begebenheiten des Tagesablaufs: "Of rising late in the Morning", "Of Executing a Business", "Of Company and Appetite", "Of Buying and Selling"⁵⁵ – um nur einige der Gesprächssituationen eines Lehrbuchs zu nennen. Solche Alltagsdialoge sind bis 1840 in Sprachlehren enthalten; allerdings werden sie im Laufe des 19. Jahrhunderts in den Sprachlehren und Schulgrammatiken seltener, d.h. die Zahl der Sprachlehren ohne Dialoge oder Gespräche nimmt zu.⁵⁶ Daneben gab es jedoch weiterhin Gesprächsbücher für das Sprechlernen.

Alltagsgespräche waren nicht der einzige Weg zur Sprechschulung. Einige Sprachlehren lieferten dem Lernenden Zusammenstellungen von Äußerungen, die – im Sinne funktionaler Kategorien wie "to ask something", "to thank and to compliment",⁵⁷ "zum Bejahen und Verneinen"⁵⁸ – die Übertragbarkeit auf verschiedene Kommunikationssituationen erleichtern sollten. Desgleichen dienten Listen von Redewendungen und von den im mündlichen Englisch üblichen Kontraktionen als Hilfen zum Formulieren eigener Gesprächsbeiträge des Lernenden. Zur Bewältigung alltäglicher Kommunikationssituationen hielt Michael Leroch auch die Fähigkeit, in der Fremdsprache zu fluchen, für notwendig. Sein Kapitel über die "Zwischenworte", d.h. Ausrufe, enthält neben Warnungen oder freudigen Ausrufen auch eine Anzahl von kräftigen Flüchen, darunter

⁵⁴) Chr. W. Tr. Dattan, *Leitfaden für den ersten Unterricht in der englischen Sprache*, Gotha 1836, S. III.

⁵⁵) Johann Onnen, *Kurze und faßliche Anweisung zur Englischen Sprache* ..., Münster 1782, S. 257 ff.

⁵⁶) Gespräche finden sich nach 1820 z.B. in: Johann Franz Arnold, *Praktische Grammatik der englischen Sprache*, 4. Aufl., Stuttgart 1847; Carl Joseph Hencke, *Neue Englische Sprachlehre*, Hamburg 1825; Jakob Heinrich Kaltschmidt, *William Cobbett's englische Sprachlehre*, 2. Aufl., Leipzig 1839.

⁵⁷) Rudolph Sammer, *Kurzgefaßte Englische Sprachlehre* ..., Wien 1783, S. 139 ff.

⁵⁸) Johann Franz Arnold, *Praktische Grammatik der englischen Sprache*, 1847 (s. Fn. 56), S. 195.

einige abschätzige Schimpfworte zur Bezeichnung von Frauen.⁵⁹ So umfassend wie Leroch wollte sonst keiner der hier untersuchten Autoren die fremdsprachliche Vorbereitung der Lernenden treiben. In den meisten Fällen erstreckte sich die Bereitstellung von Texten für den Erwerb von Umgangssprache zunächst auf Dialoge und Gespräche, des weiteren auf Redewendungen oder idiomatische Ausdrücke, zuweilen auf Listen von Homophonen, Synonymen, Adelstiteln und Formen der Anrede.

Dieses Repertoire zum Sprechenlernen wurde allerdings schon im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts oft kritisiert:

Die Sammlungen, welche in den deutsch-englischen Sprachlehren unter dem Namen Gespräche vorkommen, sind kaum etwas anders als kurze *Phrases*, ohne Materie und ohne Zierlichkeit. Sie bestehen aus Unterredungen über Geschäfte mit einem Schneider, einem Schuster, einer Wäscherin und dergleichen, und haben solche Dinge zum Gegenstande, welche alle Vorstellungen und Gegensätze, so die Unterhaltung ausmachen, völlig ausschliessen. Aus solchen Reden, die voll von *Ja mein Herr, Nein mein Herr*, und so ferner, und oft schlecht englisch ausgedrückt sind, kann sich der Lernende keinen Begriff von einer lebhaften, munteren und artigen englischen Unterredung machen.⁶⁰

Statt zu banalen Alltagsgesprächen griffen immer mehr Verfasser von Gesprächsbüchern zu ~~englischen Komödien ihrer Zeit~~, die sie in Auszügen für den Unterricht herausgaben. Diese waren zwar weniger an der Alltagskommunikation orientiert, boten dafür aber verschiedene Sprachregister und eine Vielzahl von Themen. Philip Pepin begründet die Wahl dieser Texte so:

Der Nutzen wohlgeählter Beyspiele von folgender Art bey den Lernenden ist dieser. Sie geben ihm Gelegenheit, sich die eigenthümlichen Redensarten und Ausdrücke einer Sprache bekannt zu machen; seine Gedanken bey verschiedenen Vorfällen, mit den der Sprache eigenen Worten und deren Fügung auszudrücken; und machen ihn geschickt, seine Reden nach dem Genie der Sprache zusammenzusetzen, und ihnen eine Annehmlichkeit und einen Nachdruck zu geben, wie auch seine Meinung faßlich, deutlich, und nach der wahren Mundart vorzustellen.⁶¹

Die Beliebtheit der Lustspielliteratur als Vorlage zum Sprechenlernen hielt längere Zeit an. Noch 1839 schrieb K. F. A. P. Thornhill:

[...] gerade der klassische Schriftsteller verwirft einen großen Theil der im gewöhnlichen Leben vorkommenden Ausdrücke. Daher muss der, der eine neue Sprache *sprechen* lernen will, Lustspiele, sowie Stücke aus der Novellen- und Romanliteratur lesen, weil diese mehr in Gesprächsform abgefaßt sind.⁶²

⁵⁹⁾ Michael Leroch, *The Methodical Guide* ..., 1795 (s. Fn. 28), S. 186.

⁶⁰⁾ Philip Pepin, *Englische und Deutsche Gespräche über nützliche und unterhaltende Materien, aus einigen der besten und neuesten Englischen Schauspiele gezogen*, Göttingen 1777, Vorrede.

⁶¹⁾ Ebd.

⁶²⁾ *Englisches Lesebuch*, Stuttgart 1839, S. VI.

Der didaktische Zweck von Lustspieltexten lag auf zweierlei Gebiet: Zum einen wollte Pepin den Lernenden gutes Konversationsenglisch im Text vorführen, zum anderen das Sprechen der Lernenden über die einfachen Aussagen oder Fragen hinaus zu einer englischen Ausdrucksweise fortentwickeln. Der Schlüsselbegriff, der auch bei anderen Lehrbuchverfassern dieses Ziel charakterisiert, ist der "Genius der Sprache".⁶³ Dieses authentisch oder typisch Englische werde besser in ganzen Reden erlernt, durch das Studium von Texten, nicht durch Regeln.⁶⁴

Gegenüber dem Sprechen trat die zweite praktisch-produktive Fertigkeit, das Schreiben, etwas zurück. Es war vor allem für diejenigen Schüler des Englischen wichtig, die in ihrem späteren Beruf, z.B. als Kaufleute, in englischer Sprache korrespondieren mußten. In seinem für den Englischunterricht an der Hamburger Handelsschule veröffentlichten Lesebuch beklagte Ebeling das Fehlen geeigneter Textvorlagen: Um seine Schüler im Briefstil üben zu können, habe er "gewünscht, eigentliche Geschäfts- und sonderlich Handlungsbriefe, die Muster dieser Schreibart wären, liefern zu können: aber so gut ists mir nicht geworden, dergleichen zu finden".⁶⁵ In der Tat nennt die Lehrbuchbibliographie von Konrad Schröder⁶⁶ nur zwei Briefsammlungen, die vor Ebelings Lesebuch erschienen: die 1725 zuerst veröffentlichten "Miscellaneous Letters" von Theodor Arnold, die 1763 in zweiter Auflage von Johann Jakob Ebert neu übersetzt wurden,⁶⁷ und die im Jahre 1775 publizierten "Original English Letters on Business, Duty, Amusant (sic!), Affections, etc." von William Thompson.⁶⁸ Die Briefsammlung von Arnold war jedoch eher als Lesebuch und nicht als Briefsteller gedacht. Erst um die Jahrhundertwende stieg die Zahl der Briefsammlungen sowohl von literarischen und privaten Briefen als auch von Geschäfts- und Handelsbriefen.⁶⁹ Bei einigen der Lehrbuchautoren

63) Vgl. dazu auch Johann Jakob Meno Valett, *Brittische Thalia oder Gespräche den ächten Gesellschaften der englischen Sprache zu erlernen* ..., Hamburg 1802, Vorwort.

64) Ebd.

65) Christoph Daniel Ebeling, *Vermischte Aufsätze in englischer Prose hauptsächlich zum Besten derer welche diese Sprache in Rücksicht auf bürgerliche Geschäfte lernen wollen*, 4. Aufl., Hamburg 1784, S. VII.

66) S. Schröder, *Lehrwerke* ... (s. Fn. 41).

67) Erscheinungsort Leipzig. Der volle Titel des Buches lautet: *Miscellaneous Letters. Vermischte Briefe, aus den besten englischen Schriftstellern in ihrer Originalsprache, nebst beigefügter deutscher Übersetzung, mit einem Anhang von Kaufmannsbriefen*.

68) William Thompson ist das Pseudonym von H. L. Ibbeken. Die Briefsammlung erschien in Frankfurt. Sie war über den Leihverkehr der deutschen Bibliotheken nicht erhältlich und konnte daher nicht eingesehen werden.

69) Vgl. Konrad Schröder, *Lehrwerke* ... (s. Fn. 41). In der Bibliographie von Schröder ist dabei noch nicht berücksichtigt: *The Correspondent, containing a Collection of English and French Letters, as also a regular English Correspondence for the Use of Compting-Houses*, Hamburg 1783. Vgl. dazu die Rezension in ADB, Bd. 57, 1784, S. 259 f.

der Zeit, die mehrbändige Lehrwerke mit unterschiedlichen Lehr- und Lernbüchern verfaßten, fehlte auch eine Briefsammlung nicht, so bei Kühne, Fick und Flügel.⁷⁰ Immer häufiger wurden im 19. Jahrhundert Handelsbriefe u.ä. in die Lehrbücher selbst aufgenommen, insbesondere dann, wenn die Verfasser Fremdsprachenlehrer an einer Institution waren, die von künftigen Kaufleuten besucht wurde, so z.B. Andreas Grüning. Seine "Englische Grammatik für Deutsche mit Beyspielen, Uebungen und Proben zur Anwendung der Regeln"⁷¹ bringt auf über 20 Seiten deutsche Briefvorlagen, die — unterstützt durch Vokabelangaben — ins Englische übersetzt werden sollen.

2. *Das Wissen über die Sprache*

Die englischen Sprachlehren des 18. und 19. Jahrhunderts waren zunächst als Lehr- und Übungsbücher zum Erwerb produktiver und rezeptiver Fertigkeiten in der fremden Sprache gedacht; sie waren aber auch grammatische Handbücher zum Nachschlagen der Grammatik. Insofern könnte man zwei Arten unterscheiden, nämlich die ausschließlich für den Unterricht gedachten Sprachlehren und die darüber hinausgehenden wissenschaftlichen Grammatiken. In den wissenschaftlichen Grammatiken, im Sprachgebrauch der Zeit waren das die Grammatiken für Gelehrte und Sprachforscher, lag der Akzent auf einer gründlichen und umfassenden Behandlung von grammatischen Phänomenen mit ihren Regelungen und Ausnahmen, in den nur für den Unterricht gedachten Sprachlehren eher in knapper, klarer Beschreibung der wesentlichen grammatischen Bereiche der englischen Sprache. Die Zweckbestimmung eines Werkes beeinflusste demnach Ausführlichkeit und Umfang.

Eine klare Unterscheidung von Nachschlagewerken und Lehrbüchern ist aufgrund äußerlicher Merkmale, wie Umfang, Beschränkung auf grammatische Regeln und Verzicht auf Texte, nicht immer möglich. Alle einschlägigen Veröffentlichungen der Zeit waren Gebrauchsgrammatiken⁷² in dem Sinne, daß sie dem Englischlernen dienten. Einige Grammatiken mit wissenschaftlichem Anspruch, wie die Veröffentlichungen von Karl Franz Christian Wagner,⁷³ enthielten auch Texte und wurden als Lehrbücher genutzt. Umgekehrt waren reine

⁷⁰⁾ Friedrich Theodor Kühne, *Sammlung kaufmännischer Briefe zum Übersetzen ins Englische, mit unterlegten passenden Wörtern und Redensarten, für Anfänger und Geübtere*, Helmstedt 1806; Johann Georg Christian Fick, *The Complete English Letter-Writer*, Nürnberg 1806; Johann Gottfried Flügel, *Praktisches Handbuch der englischen Handelskorrespondenz*, 2 Bände, 2. Aufl., Leipzig 1827 und 1835.

⁷¹⁾ Hamburg 1810.

⁷²⁾ Den Begriff prägte Werner Welte, *Die englische Gebrauchsgrammatik*, Tübingen 1985.

⁷³⁾ Karl Franz Christian Wagner, *Vollständige ... Englische Sprachlehre ...*, 1802 (s. Fn. 17); *Neue vollständige und auf die möglichste Erleichterung des Unterrichts abzielende Englische Sprachlehre für die Deutschen*, 2 Teile, 2. Aufl., Braunschweig 1827 und 1828.

Grammatiken wie die von Borheck trotz der fehlenden Texte und Übungen als Lehrbuch gedacht.⁷⁴ Andere — wie die von Thompson⁷⁵ — waren wegen ihres geringen Umfangs als Nachschlagewerk nicht geeignet.

Schwer zu beantworten ist die Frage, welche der in den Sprachlehren aufgeführten Regeln von den Lernenden beherrscht und welchen Grad der Beherrschung — im Aufsagen oder durch Wiedererkennen im englischen Text — die Lernenden erreichen sollten. Allerdings ist zu vermuten, daß das Auswendiglernen grammatischer Regeln im altsprachlichen und im neusprachlichen Unterricht als so selbstverständlich angesehen wurde, daß Lehrbuchautoren es nicht für nötig erachteten, im Vorwort ihres Lehrbuchs ausführlich darauf einzugehen, es sei denn, sie wollten sich von dieser generellen Praxis absetzen. So erklärt Andreas Grüning, für den Englischunterricht sei "die eigentliche Absicht [...], nicht allein die Regeln, sondern auch die englische Sprache zu lernen".⁷⁶ Daraus ist zu schließen, daß es eben auch Absicht des Englischunterrichts war, die grammatischen Regeln zu lehren. Aus der Tatsache, daß das Regellernen kritisiert wurde, läßt sich somit auf seine Praktizierung im Unterricht schließen. Der Lernerfolg dieses Verfahrens war, zumindest im Lateinunterricht, offenbar gering. So schrieb Friedrich Gedike 1784, zu jener Zeit Direktor des Friedrich-Werderschen Gymnasiums zu Berlin und Verfasser von Lehrbüchern und pädagogischen Schriften, daß "der Handwerker, der Soldat, der Bauer, der Krämer, der Akkersmann, fünf Jahre nach Entlassung aus der Schule, nicht ein Wort von der unter Schlägen und Thränen erlernten Grammatik mehr wissen".⁷⁷

Daher bemühten sich einige Lehrbuchautoren, das nötige grammatische Kernwissen zu bestimmen. Friedrich Wilhelm Haußner tut dies recht detailliert:

Es ist genug, wenn der Lehrling, [...], folgendes genau weiß; nämlich a) die Deklination aller Haupt- Bey- und Fürwörter, nebst ihren Ausnahmen; b) die Bildung der Vergleichsstufen; c) die vollkommene Kenntniß der Zahlwörter; d) die Bildung aller Zeiten sowohl der Hilfs- als regel- und unregelmäßigen Zeitwörter; und endlich e) die ersten funfzehn Regeln über die Konstructions-Ordnung.⁷⁸

Haußners Angaben zum Basiswissen zeigen seine enge Anlehnung an das Muster der lateinischen Wortklassengrammatik und ein fehlendes Bewußtsein von

⁷⁴⁾ August Christian Borheck, *Englische Sprachlere [sic] für Deutsche*, Zum Gebrauch seiner Zuhörer, 2. Aufl., Lemgo 1781.

⁷⁵⁾ William Thompson (richtig H. L. Ibbeken), *Englische Grammatik*, Düsseldorf, Cleve und Leipzig 1774, 132 S.

⁷⁶⁾ *Englische Grammatik* ..., 1810 (s. Fn. 24), S. XII.

⁷⁷⁾ "Über Berlin. Von einem Fremden, Dreiundzwanzigster Brief", in: *Berlinische Monatsschrift*, 3. Bd. 1784, S. 340 f., zitiert nach Manfred Heinemann, *Schule im Vorfeld der Verwaltung*, Göttingen 1974, S. 95.

⁷⁸⁾ *Gründliche Unterweisung in der Englischen Sprache*, Leipzig 1805, S. IV.

den tatsächlichen Schwierigkeiten der englischen Grammatik für deutsche Lernende, zu denen die kaum vorhandene Deklination von Substantiven sicherlich nicht gezählt werden kann.⁷⁹ Allerdings plädiert Haußner an anderer Stelle des Vorworts für eine gründliche Behandlung der Präpositionen, deren richtigen Gebrauch er für ein besonders schwieriges Kapitel der englischen Grammatik hält. Seine ausführliche Darstellung englischer Präpositionen und der richtigen englischen Übersetzung deutscher Präpositionen ist reich an Beispielen und nimmt fast 150 Seiten ein.⁸⁰ Bei diesem Lehrbuchautor vereinen sich somit eine realistische Einschätzung eines der neuralgischen Punkte der englischen Grammatik mit der unkritischen Übernahme lateinischer Vorgaben.

Wenn auch unumstritten war, daß der Lernende auch Wissen über die Grammatik der englischen Sprache erwerben sollte, so waren doch die Inhalte, der Zeitpunkt und — wenn auch in geringerem Maße — der methodische Weg dafür kontrovers. Was die Inhalte betrifft, so ergab sich bei genereller Verwendung des lateinischen Grammatikmusters weitgehende Einigkeit über die grobe Unterteilung des grammatischen Pensums: Aussprachelehre, Wortlehre und Satzlehre. Gelegentlich wurde in einem vierten Abschnitt noch die Verblehlehre behandelt.⁸¹ Bisweilen wurden auch Syntax und Morphologie anhand der Wortarten in einem Teil der Sprachlehre verknüpft.⁸²

Darüber hinaus setzten die Autoren innerhalb der Bereiche von Aussprache-, Wort- und Satzlehre durchaus individuelle Schwerpunkte, die entweder mit der eigenen Einschätzung der Wichtigkeit dieses Aspekts oder mit den Versäumnissen der Vorautoren begründet wurden. So bietet Karl Philipp Moritz ein Verzeichnis präpositionaler Verben,⁸³ bei Friedrich Ludwig Langstedt, Michael Leroch und D. P. Lichtenthal finden sich lange Listen von synonymen Ausdrücken.⁸⁴ J. G. Flügels Sprachlehre unterscheidet sich von denen seiner Zeitgenossen durch die langen Zitate aus der englischen Literatur sowie den

79) S. unten Abschnitt (b) 1. Das lateinische Muster.

80) Haußner, *Gründliche Unterweisung* ..., 1805 (s. Fn. 79), S. 225-367; eine gründliche Behandlung der Präpositionen jedoch ohne die Übersetzung der deutschen findet sich ebenfalls bei Karl Schulze, *Englische Sprachlehre*, Berlin und Leipzig 1817, S. 353-418.

81) So bei Heinrich Joachim Jäck, *Theoretisch-practisches Handbuch zur leichtesten Erlernung der englischen Sprache*, Erlangen 1804.

82) So u.a. bei Wagner (s. Fn. 17); D. P. Lichtenthal, *Kurzgefaßte practische englische Sprachlehre* ..., Wien 1812; D. W. Wachsmuth, *Grammatik der Englischen Sprache* ..., Halle 1816; Ludwig Hünerkoch, *Vergleichende Sprachlehre*, Hannover 1818 und Hannibal Evans Lloyd, *H. E. Lloyd's theoretisch-praktische Englische Sprachlehre für Deutsche*, 5. Aufl., Hamburg 1837.

83) *Englische Sprachlehre für die Deutschen*, 5. Aufl., Berlin 1801, S. 81 ff.

84) F. L. Langstedt, *Vorkenntnisse und Uebungen* ..., 1796 (s. Fn. 7), S. 630 ff.; Michael Leroch, *The Methodical Guide to the English Language*, Prag 1795, Anhang S. 1 ff.; D. P. Lichtenthal, *Kurzgefaßte practische englische Sprachlehre* ..., Wien 1812, S. 126 ff.

Werken englischer Grammatiker, mit denen die Regeln belegt, und durch eine Liste von Substantiven, die bei verschiedenen Schriftstellern maskulin oder feminin gebraucht werden.⁸⁵

Die angeführten Beispiele zeigen zweierlei: Zum einen gab es eine grundlegende, aber nicht oft thematisierte Übereinstimmung darin, daß Wissen über die fremde Sprache erworben werden sollte, das sich auf Regeln bezog, die den aus der lateinischen Grammatik bekannten Bereichen Aussprache, Wort- und Satzlehre zugeordnet waren. Einige der Verfasser von englischen Sprachlehren sahen ihre Werke sogar explizit als die Exemplifizierung der allgemeinen Sprachregeln an einer bestimmten, nämlich der englischen Sprache an:

Ohne sich auf die Grundsätze der allgemeinen Sprachlehre zu stützen, ist und bleibt jedes Sprachstudium langweilig, ermüdend und nutzlos; fruchtbar wird es nur dann, wenn man sich mit jenen völlig vertraut gemacht hat. Daher bin ich auch durchaus von denselben ausgegangen [...].⁸⁶

Zum anderen bestand auf dieser gemeinsamen Basis ein weiter Spielraum, der es erlaubte, weitere Aspekte aufzunehmen oder wegzulassen sowie vorhandene besonders intensiv zu behandeln.

Das Wissen über die englische Sprache bezog sich jedoch nicht nur auf die Grammatik im engeren Sinn. Einige Lehrbuchautoren lieferten in ihren Lehrbüchern Ausführungen zur allgemeinen Sprachtheorie⁸⁷ oder zur Geschichte der englischen Sprache.⁸⁸ Aus der Tatsache, daß diese beiden Bereiche nicht allgemein Berücksichtigung fanden, kann man schließen, daß Informationen dieser Art nicht als selbstverständlich angesehen wurden. Die Lehrbücher geben zudem keine Auskunft darüber, ob Sprachtheorie oder Sprachgeschichte als Information für Lehrer und Gelehrte oder als Lernstoff für die Schüler gedacht war.

85) *Vollständige Englische Sprachlehre* ..., 1824 (s. Fn. 53).

86) Karl Franz Christian Wagner, *Vollständige ... Englische Sprachlehre* ..., 1802 (s. Fn. 17), S. IV. Ähnlich drei Jahrzehnte später Jakob Heinrich Kaltschmidt: "Es ist nach meiner Ansicht die höchste Aufgabe des Sprachunterrichts, den Schülern die innere Begriffswelt aufzuschließen, von welcher die philosophische Grammatik eine vollständige, und jede besondere Sprachlehre eine werthvolle Darstellung ist." *William Cobbett's englische Sprachlehre*, 2. Aufl., Leipzig 1839, S. III.

87) Z.B. Heinrich Joachim Jäck, *Theoretisch-practisches Handbuch* ..., 1804 (s. Fn. 82), S. 1-10.

88) So z.B. Friedrich Theodor Kühne, *Kurzgefaßte englische Sprachlehre nebst einem Lesebuche in welchem zum Besten der Anfänger auf die Regeln dieser Sprachlehre durchgehends hingewiesen wird*, Hannover 1815, S. V f.; Karl Philipp Moritz, *Englische Sprachlehre* ..., 1801 (s. Fn. 84), S. 1-8; Jakob Heinrich Kaltschmidt, *William Cobbett's englische Sprachlehre*. 1839 (s. Fn. 56), S. 1-4; Johann Christian Fick, *Praktische Englische Sprachlehre*, 3. Aufl., Erlangen 1800, S. I-V.

3. Literatur und Alltag

Die Begriffe "Literatur" und "Alltag" sind Schlüsselbegriffe für zwei Bereiche, die die Englischlernenden im 18. und beginnenden 19. Jahrhundert besonders interessierten, das Lesen von Werken der englischen Literatur im Original und das Erlernen von Umgangssprache für die Bewältigung alltäglicher Gesprächssituationen. Gleichzeitig kennzeichnen "Literatur" und "Alltag" die textliche Seite des Sprachenlernens der damaligen Zeit in Ergänzung zu den in den vorangehenden Abschnitten behandelten grammatischen und fertigkeitsbezogenen Komponenten. Daneben weisen "Literatur" und "Alltag" auf die immer wieder diskutierten umfassenden Ziele des Fremdsprachenlernens hin: Bildung und Nutzen. Dabei steht der Aspekt des Alltags eher für den nützlichen Charakter des Englischunterrichts, der Aspekt der Literatur stärker für seine bildende Wirkung. Die Lehrbücher des hier untersuchten Zeitraums lassen sich jedoch nur selten eindeutig der einen oder der anderen Richtung zuordnen. In dieser Zeit, in der es fachgebundene Richtlinien mit einer Festlegung auf bestimmte Schwerpunkte des Englischunterrichts noch nicht gab, wirkten die individuellen Zielvorstellungen und Lehrerfahrungen der Autoren prägend.

Hinweise zur Ausrichtung der Lehrbücher auf "Alltag" oder "Literatur" ergeben sich aus der Verwendung bestimmter Textsorten und der Berücksichtigung von Textthemen. Darüber hinaus können auch die benutzten Textquellen hierzu Aufschluß geben, sofern die Autoren entsprechende Angaben machen. Die Texte in Chrestomathien und Lesebüchern waren damals in der Regel authentisch, während nur in stärker übungsorientierten Sprachlehren ein größerer Anteil an didaktischen, vom Lehrbuchautor verfaßten Übungstexten — oftmals in Form von Einzelsätzen — zu finden war. Authentische Texte sind demnach in den Lehrbüchern zwischen 1770 und 1840 der Normalfall. Dementsprechend wurde von einigen Autoren besonders betont, wenn sie neuere, bisher unbekannte oder noch nicht herangezogene Quellen für die Texte ihres Lehrbuchs benutzt hatten.⁸⁹

Viele unterschiedliche Textsorten fanden Aufnahme in die Lehrbücher der Zeit. Die drei Kategorien Drama, Prosa und Lyrik wurden berücksichtigt. Bezieht man nicht-literarische Texte ein, so enthält die erste Gruppe Dramen und alle anderen dialogischen Texte, wie z.B. Alltagsgespräche oder belehrende Texte in Frage-Antwort-Form. Bei den Prosatexten handelt es sich zum einen um Kurzformen, wie Fabeln, Anekdoten, Maximen oder moralische Reflexio-

⁸⁹⁾ So z.B. Friedrich Gedike, der für die Texte seines Lesebuchs (s. Fn. 49) fast zwanzig englische Quellen im Vorwort nennt, zu denen neben den bekannten Wochenschriften wie "Spectator", "Guardian" oder "Idler" auch Anekdotensammlungen ("Historical Anecdotes", London 1790, "Anecdotes of Frederic the Great", London 1792) oder historische Werke (Goldsmith, "Roman History", "Dodd's Beauties of History") gehören.

nen; zum anderen um fiktionale Prosa in kurzen Geschichten oder Romanauszügen. Eine weitere große Gruppe der Prosatexte bildeten die Sachtexte, zu denen u.a. politische Reden, Predigten, Reiseschilderungen, historische Darstellungen, biographische Skizzen, Benimm-Vorschriften und naturkundliche Beschreibungen zählten. Schließlich gehörten die Briefe zu den Prosatexten; hierzu fanden sich Privatbriefe – zuweilen auch solche des Lehrbuchverfassers –, Geschäftsbriefe in vielerlei Ausprägung und Briefe berühmter englischer Schriftsteller. Als letzte große Teilkategorie müssen die poetischen Texte genannt werden, d.h. Gedichte und Lieder.

Diese Aufzählung zeigt die Vielfalt der Texte in den Englischlehrbüchern der Zeit. Man muß bedenken, daß dazu noch eine große Anzahl englischer literarischer Werke in der Originalfassung trat, die von vielen Autodidakten zum Zwecke ihres Englischlernens mit Wörterbuch und Grammatik gelesen wurden. Hier zu nennen sind auch die mit dem Ende des 18. Jahrhunderts auftauchenden Textausgaben englischer Literatur in Interlinear- oder Collateralübersetzung.⁹⁰

Vergleicht man die Lesebücher und Chrestomathien aus der Zeit von 1782 bis 1839, die sich unter den in diesem Kapitel analysierten Lehrbüchern befinden, so ist als gemeinsames Merkmal lediglich das generelle Übergewicht der Prosatexte festzustellen. Ausnahmen bilden lediglich die Anthologien von H. L. Ibaken und Victor Aimé Huber,⁹¹ die vorwiegend bzw. ausschließlich Gedichte enthalten. Die meisten der hier erörterten Lesebücher bieten ihren Lesern mehrere Textsorten in unterschiedlicher Verteilung; nur Johann Michael Friedrich Schulze beschränkt sich auf Sachtexte, und zwar solche geographischer und historischer Natur.⁹² Allerdings sieht Schulze diesen dritten Band seines Lesebuchs nicht so sehr als Lehrbuch wie die ersten beiden, sondern eher als Lektüre für die Liebhaber der historisch-geographischen Literatur Englands. Dementsprechend wählt er nur drei Werke aus, die er auszugsweise nachdruckt, weil sie für den interessierten Deutschen schwer zugänglich und teuer seien: "The History of the Decline and Fall of the Roman Empire" von E. Gibbon, "Life of Cook" von Kippis nebst einer Karte von Australien und Pennant's Reise nach Schottland.⁹³ Für diese Textwahl mag Schulzes Tätigkeit an der Berliner Handelsschule⁹⁴ ebenfalls eine Rolle gespielt haben.

⁹⁰⁾ Vgl. u.a. Georg Friedrich Herrmann, *J. Thomsons Jahreszeiten mit unterlegter Konstruktion* ..., Weissenfels und Leipzig 1798; S. Newman Sherwood, *Englisches Lesebuch*, Lübeck 1832.

⁹¹⁾ Ibaken, *English Chrestomathia*, Lemgo 1785; etwa die Hälfte aller Texte sind Gedichte. Huber, *Englisches Lesebuch für höhere Schulclassen*, Bremen 1833. Das Werk trägt den Untertitel: Handbuch der englischen Poesie mit einer Einleitung über die historische Entwicklung der englischen Poesie und enthält auf 733 S. nur poetische Texte.

⁹²⁾ *Neues Englisch-geographisches und historisches Lesebuch*, Halle 1789.

⁹³⁾ Allerdings hatte der Schweizer Johann Jacob Thurneysen bereits 1788 Kippis, *Life of Cook* in

Die zweite hier zu erörternde Textsorte, nämlich "Gespräch", spielte in den Lesebüchern nur eine geringe Rolle. Wenn ein Lesebuchverfasser überhaupt Alltagsdialoge aufnahm, so betrug ihr Anteil am Gesamtumfang selten mehr als fünf bis zehn Prozent.⁹⁵ Das mag damit zusammenhängen, daß es weiterhin neben den Lesebüchern reine Gesprächsbücher gab, die die Lernbedürfnisse in dieser Hinsicht befriedigten. Außerdem boten Sprachlehren Vorlagen für das Erlernen von Umgangssprache. Daneben wuchs die Zahl der Auswahlausgaben englischer Komödien, die längere Zeit als gutes Mittel zum Erwerb von Gesprächsfertigkeiten galten. Es gab sowohl Gesamtausgaben,⁹⁶ von denen einige sprachlich und landeskundlich ausführlich kommentiert waren,⁹⁷ als auch Sammelbände mit Auszügen.⁹⁸

Ordnet man Textsorten und Textthemen in ein Spektrum, das sich von einem Endpunkt Hochliteratur und gelehrte Bildung zum anderen Endpunkt Alltagssprache und -wissen erstreckt, so zeigt sich, daß es kaum Beispiele für die extremen Positionen gibt, es sei denn, man rechne Sprachlehren dazu, die außer Gesprächen keine anderen Textsorten enthalten und somit, was die Texte betrifft, Umgangssprache vermitteln.⁹⁹ Am anderen Ende des Spektrums stehen Textausgaben englischer Literatur für Lernzwecke, wie Georg Friedrich Hermanns Bearbeitung der "Seasons" von Thomson, die "erhaben, schön und lehrreich" die Bildung des Sprachlernenden fördern.¹⁰⁰ Ansonsten sorgte der Auswahlcharakter von Lesebüchern und Chrestomathien bereits für eine gewisse Streuung von Texten und Themen.

Bei näherer Betrachtung wird offenbar, daß der Aspekt der Textsorte allein kein ausreichendes Differenzierungskriterium darstellt, da viele Textsorten in

englischer Sprache nachgedruckt und so dem deutschsprachigen Markt eher verfügbar gemacht. Aus gleicher Quelle existierte auch ein Nachdruck von Gibbon, *Decline and Fall ...* (1787 und 1788). Vgl. dazu Bernhard Fabian, "The Beginnings of English Language Publishing in Germany in the Eighteenth Century", in: K. E. Carpenter (ed.), *Books and Society in History*, New York 1983, S. 130 f.

94) Vgl. dazu unten Kapitel 4, II.

95) Vgl. z.B. J. F. Arnold, *Englisches Lese-Buch*, Heilbronn 1826; S. N. Sherwood, *Englisches Lesebuch*, Lübeck 1832; W. T. Hundeiker, *Neues englisches Lesebuch*, 2. Aufl., Bremen 1832.

96) Z.B. Lewis Lentin, *The British Stage or a Selection of Comedies from Modern Dramatic Writers*, Vol. 1, Göttingen 1793.

97) So John Christian Hüttner, *High Life Below Stairs*, A Farce by James Townley, With a variety of German notes explanatory of the idioms and proverbial expressions, as well as the manners and customs alluded to, Tübingen 1802.

98) Z.B. Johann Jakob Meno Valett, *Brittische Thalia*, Hamburg 1802; E. W. P. Sinnett, *The Family Drama*, A Selection from the Best English Plays Adapted for Family Reading, Hamburg 1834.

99) Z.B. Christian Christiani, *Neue englische Sprachlehre*, Göttingen 1799.

100) J. Thomsons *Jahreszeiten mit unterlegter Konstruktion und grammatischen, historischen und anderen Anmerkungen erleichtert für Lernende*, Weissenfels und Leipzig 1798.

unterschiedlicher Thematik und auf verschiedenen Stilebenen auftreten können; folglich wären Einzelanalysen aller Texte in einer Veröffentlichung nötig. Der Ertrag eines solchen aufwendigen Vorgehens wäre für die Darstellung der Methoden der Fremdsprachenvermittlung überflüssig: Denn für die Ziele und Schwerpunkte des Englischunterrichts ist bereits deutlich geworden, daß beide Aspekte, Literatur und Alltag, in den Lehrbüchern des ausgehenden 18. und des beginnenden 19. Jahrhunderts eine Rolle spielen.

Als ein gutes Beispiel für den Versuch, Literatur und Alltag zu verbinden, mag das Lesebuch von Friedrich Gedike dienen, das für Anfänger in der englischen Sprache an dem von ihm geleiteten Berlinisch-Köllnischen Gymnasium gedacht war.¹⁰¹ Aus dem Alltagsbereich enthält es Fabeln, Anekdoten und kleine lustige Erzählungen; der Literatur zuzurechnen sind u.a. Auszüge aus der Geschichte Karl V. von Robertson, aus der "Roman History" von Goldsmith, aus den "Dialogues of the Dead" von Lyttleton sowie zwei Briefe von Chesterfield. Die literarischen Beiträge — vor allem die Totengespräche von Lyttleton und die Chesterfield-Briefe — wurden häufig in Lesebücher aufgenommen, so daß man sie als Teil des immer wieder in Lehrbüchern verwendeten literarischen Kanons ansehen kann.¹⁰² Andere häufiger anzutreffende Lesebuchtexte entstammen Werken, die zu jener Zeit auch beim allgemeinen Publikum beliebt waren, z.B. Youngs "Night Thoughts" und Thomsons "Seasons";¹⁰³ von Thomsons "Seasons" sind nach der bei Schröder zitierten Bibliographie von Engelmann im Jahre 1841 allein zehn verschiedene Ausgaben auf dem Markt.¹⁰⁴

Hier interessieren die Texte der Lehrbücher vor allem unter methodischem Aspekt: Welche Ziele verfolgten die Autoren mit ihrer Textauswahl und -zusammenstellung? Welche Funktionen erfüllten die Texte im fremdsprachlichen Lehr- und Lernprogramm? Wegen der Vielfalt der Quellen sind Generalisierungen kaum möglich. Immerhin entsprach die Aufnahme literarischer Texte

¹⁰¹⁾ *Englisches Lesebuch für Anfänger*, 1797 (s. Fn. 49).

¹⁰²⁾ Briefe des Earl of Chesterfield an seinen Sohn sind u.a. aufgenommen in J. W. H. Nolte und Ludwig Ideler, *Handbuch der Englischen Sprache und Literatur*, Prosaischer Teil, 3. Aufl., Berlin 1808, S. 263 ff. und F. L. Langstedt, *Vorkenntnisse und Uebungen ...*, 1796 (s. Fn. 7), S. 453 ff.; die "Dialogues of the Dead" von George Lyttleton finden sich u.a. bei C. D. Ebeling, *Vermischte Aufsätze ...*, 1784 (s. Fn. 65) und Theodor Arnold, *Grammatica Anglicana Concentrata ...*, 11. Aufl., Jena und Leipzig 1805.

¹⁰³⁾ Young und Thomson sind berücksichtigt u.a. in G. H. F. Weigand, *Kunst in zwey Monaten englisch ... zu lernen*, 1811 (s. Fn. 27); Young u.a. in Theodor Arnold und Johann Anton Fahrenkrüger, *Theodor Arnolds Englische Grammatik*, ganz umgearbeitet und sehr vermehrt von Johann Anton Fahrenkrüger, 16. Aufl., Jena 1838.

¹⁰⁴⁾ Vgl. W. Engelmann, *Bibliothek der neueren Sprachen*. Leipzig 1842, zitiert nach Konrad Schröder, "Literatur in der Frühzeit des Englischunterrichts", in: Renate Haas und Christine Klein-Braley (Hrsg.), *Literatur im Kontext*, Sankt Augustin 1985, S. 61.

dem Zeitgeschmack und dem Interesse vieler Lernender.¹⁰⁵ Die möglichen Wege zu einer Einführung in die englische Literatur begannen mit der Lektüre von Auszügen in Chrestomathien oder Lesebüchern oder mit dem sofortigen Erarbeiten eines Ganztextes. Beide Verfahren hatten Anhänger. So geht Hencke auf die gegen Chrestomathien vorgebrachten Einwände kurz durch einen Vergleich ein: Eine gute Chrestomathie sei wie eine Sammlung guter Landschaften, die die Reiselust weckten. Die Ausschnitte verlockten dazu, das Ganze kennenzulernen.¹⁰⁶ Hinter solchen ehrgeizigen Projekten wie dem von D. Reich, eine "Englische Bibliothek" in sieben Teilen und mehreren Bänden zu allen Sparten der englischen Literatur zu veröffentlichen,¹⁰⁷ stand ebenfalls das Bedürfnis, die englische Literatur einem breiteren Publikum zugänglich zu machen.

Allein die Wahl literarischer Texte war jedoch nicht zwingend identisch mit einem auf das Kennenlernen englischer Literatur ausgerichteten Unterricht. So verfolgte z.B. Christoph Daniel Ebeling in seinem Lesebuch, in das er Auszüge aus wichtigen literarischen Werken aufgenommen hatte, wie z.B. einige Kapitel aus Fieldings "The History of Tom Jones", keine literaturdidaktischen Ziele. Ihm ging es um das Lernen des Sprechens und die Verwendung des Englischen zu "bürgerlichen Geschäften":

Meine Absicht ist also, eine gemeinnütziger Sammlung zu liefern [...] Die Fabeln, witzigen Einfälle, Todtengespräche, die Aufsätze aus dem Grandison, Tom Jones, Tristram Shandy, aus Klinkers und Gullivers Reisen und vornehmlich die Scenen aus neuen Lustspielen, mögen zum Englisch-Sprechen Anlaß geben; zum Theil können sie auch, nebst den eingerückten Briefen von Popen, u.a. den Briefstil bilden helfen. [...] Die übrigen Aufsätze über England, dessen Kolonien und Handel, können eine gute Vorbereitung zur Lesung der vielen vortrefflichen Werke seyn, welche über diese Materien in englischer Sprache geschrieben sind.¹⁰⁸

Und V. A. Huber, ebenfalls Lehrer an einer Handelsschule, für die er sein Lesebuch — allein mit englischen Gedichten — zusammengestellt hatte,¹⁰⁹ sah in der Beschäftigung mit Literatur für die Handelsschüler ein "Gegengewicht zum Krämergeist".¹¹⁰ Das bedeutete aber auch ein Abrücken von dem Hauptziel der Vermittlung praktischer Fertigkeiten für die Handelsschüler, das Ebe-

¹⁰⁵⁾ Vgl. dazu ausführlich unten Teil II, Kapitel 5.

¹⁰⁶⁾ Vgl. Carl Joseph Hencke, *Neue englische Sprachlehre*, Teil II, Hamburg 1825, S. IV.

¹⁰⁷⁾ D. Reich, *Englische Bibliothek*, Enthaltend eine Originalauswahl aus den vorzüglichsten Schriftstellern in den verschiedenen Zweigen der Englischen Literatur, Erste Abtheilung, Poetische Erzählungen, Erster Band, München 1832.

¹⁰⁸⁾ C. D. Ebeling, *Vermischte Aufsätze* ..., 1784 (s. Fn. 65), S. VI ff.

¹⁰⁹⁾ Vgl. *Englisches Lesebuch für höhere Schulclassen*, Bremen 1833.

¹¹⁰⁾ So Renate Haas über Hubers Lehrertätigkeit in, "Romantische Literaturwissenschaft und Englischunterricht im Kontext: Das Beispiel Victor Aimé Huber und sein englisches Lesebuch", in: Renate Haas und Christine Klein-Braley (Hrsg.), *Literatur im Kontext*, Sankt Augustin 1985, S. 88.

ling fünfzig Jahre früher noch verfolgte. Dies läßt sich als ein Hinweis darauf werten, daß sogar für Handelsschüler, deren berufliche Ziele praktisches Sprachkönnen erforderten, der Aspekt der Bildung gegenüber dem des Nutzens von Englischunterricht im 19. Jahrhundert an Raum gewann.

Der Einsatz von Texten in einer bestimmten Art und Weise beruhte auf den Ansichten, die der Lesebuchverfasser vom fremdsprachlichen Aneignungsprozeß und von den Zielen des Fremdsprachenunterrichts hatte. Für die Bevorzugung von kurzen Texten sprachen oft didaktische Gründe; welcher Art diese kurzen Texte waren, hing mit den Bildungszielen der Verfasser, aber auch mit ihrer Einschätzung des Motivationswertes von Textinhalten ab. Die Aussagen von Karl Philipp Moritz und Friedrich Adolph Ficken zu dieser Frage geben die kontroversen Standpunkte recht plastisch wieder. So meint Moritz:

Die Maximen und kurzen Reflexionen, Fabeln und Briefe, welche den Anhang dieser Sprachlehre ausmachen, glaube ich, sind den oft sehr schalen Histörchen, die man gewöhnlich anhängt, in jedem Betracht vorzuziehen: da insbesondere die Maximen, ob sie gleich nicht alle von gleichem Werth sind, doch einen Schatz von sehr brauchbarer Welt- und Menschenkenntniß enthalten, und auch deswegen im Anfange, wo das Lesen noch mühsam ist, eine nützliche und angenehme Lektüre sind, weil man lauter kleinere Ganze vor sich hat, die man schnell und leicht übersehen kann.¹¹¹

Moritz' Textauswahl ist somit in zweierlei Hinsicht didaktisch begründet. Es geht ihm um die "brauchbare Welt- und Menschenkenntniß", die in den Texten vermittelt wird, also um Belehrung, und um das Bereitstellen einfacher, abgeschlossener Texte für den Anfangsunterricht.

Dagegen ist für Ficken der belehrende Gesichtspunkt nicht ausschlaggebend; ihm geht es vor allem um Motivation durch fesselnde Textinhalte:

Was die Auswahl der Lesestücke anbetrifft, so nahm ich nur solche auf, von denen ich überzeugt bin, daß sie durch Form und Inhalt allgemein fesseln müssen. Jedes Stück kann an und für sich als Zierde der Unterhaltungs-Literatur angesehen werden; und selbst das erste — eine Erzählung aus tausend und einer Nacht — muß, obgleich es nur für jugendliche Gemüther bestimmt ist, auch ältere fesseln. Ich bin in diesem Punkte von der Mehrzahl meiner Herren Vorgänger, welche neben dem Erlernen der Sprache auch Belehrung der Jugend in technischer und sonstiger Hinsicht, oder Einführung in die Litteratur und Geschichte des fraglichen Volkes u.s.w. bezwecken wollten, in der auf Erfahrung begründeten Ueberzeugung abgewichen, daß der Schüler nicht selten mit Unlust an eine solche Lektüre geht; auch ist der Raum eines Lehrbuches dieser Art, welches sich von einem bloßen Lesebuche unterscheiden soll, kaum groß genug, um jenen Zweck mit einiger Vollkommenheit zu erreichen.¹¹²

¹¹¹⁾ K. Ph. Moritz, *Englische Sprachlehre* ..., 1801 (s. Fn. 84), S. IV.

¹¹²⁾ Friedrich Adolph Ficken, *Lehrbuch der englischen Sprache, auf eine Vereinigung der älteren und neuern Grundsätze gestützt*, In drei Abtheilungen, Jena 1837, S. II f.

Mit Belehrung (Moritz) und Unterhaltung (Ficken) werden zwei Kernbegriffe des Fremdsprachenunterrichts angesprochen, mit denen sich die Frage verknüpft, ob das Lehren einer fremden Sprache neben dem Erwerb praktischer Sprachbeherrschung auch noch andere Ziele, wie den Wissenserwerb über das fremde Land oder die Geschmacksbildung anhand der fremden Literatur, verfolgen solle. Moritz und Ficken vertraten Positionen, die den jeweils anderen Aspekt weitgehend ausschlossen. Johann Jacob Dusch wiederum wollte bei seiner Chrestomathie sowohl Belehrung als auch Unterhaltung berücksichtigt wissen, wie er im Untertitel ankündigt: "For Instruction and Entertainment".¹¹³

(b) Auswahl und Darbietung der Grammatik

Für das 18. Jahrhundert hat Wolfgang Strauß behauptet, daß die frühen Sprachlehrer, "soweit das von ihren Lehrbüchern her beurteilt" werden könne, sich "einer gründlichen und systematischen Darlegung des von den Lernenden anzu-eignenden Sprachstoffes" befleißigten und daß sie "gleichermaßen intensiv an einer anwendungsorientierten Vermittlung bzw. Aneignung der jeweiligen Sprache" arbeiteten.¹¹⁴ Diese Aussage muß zumindest für den Zeitraum ab 1770 modifiziert werden, denn sowohl bei der Gründlichkeit als auch bei der Systematik der Darstellung gab es viele Unterschiede. Schon der bereits erwähnte unterschiedliche Umfang der Sprachlehren weist darauf hin, daß neben möglichst gründlichen auch besonders knappe Darstellungen beabsichtigt wurden.

Die Präsentation der englischen Grammatik in den Lehrbüchern folgt weitgehend dem gleichen Muster, und zwar den Wortarten der lateinischen Grammatik, die mit Hilfe deutsch formulierter Regeln und englischer Beispiele erläutert werden (1.). Besondere Bedeutung kommt dabei den Regeln zu, die als Leitschnur des fremdsprachlichen Lernens dienen (2.). Zu ihrer Gruppierung und Abfolge gibt es — ebenso wie für Übungen und Texte — didaktische Überlegungen, die sich als erste Ansätze zu einer Progression deuten lassen (3.).

1. *Das lateinische Muster*

Fast immer erfolgt die Behandlung der Wortlehre anhand der Wortarten, deren Zahl zwischen acht und zwölf schwankt.¹¹⁵ Doch war die Einteilung in Wort-

113) *The Student's Miscellany: A New Select Collection of Various Pieces in Prose and Verse*, 2 Bände, Flensburg 1779 und 1780.

114) Wolfgang Strauß, "Englische Grammatiken des 18. Jahrhunderts ..." (s. Fn. 29), S. 317.

115) F. L. Langstedt, *Vorkenntnisse und Uebungen* ..., 1796 (s. Fn. 7) untersucht 12 Wortarten, ebenso K. F. Chr. Wagner in seiner *Vollständigen ... Englischen Sprachlehre* ..., 1802 (s. Fn. 17). D. W. Wachsmuth, *Grammatik der Englischen Sprache*, Halle 1816 unterscheidet acht Wortarten.

arten zu jener Zeit offenbar noch nicht in einer allgemein anerkannten Art und Weise geregelt. Das ergibt sich schon daraus, daß eine gleiche Anzahl von Wortarten in zwei Sprachlehren der gleichen Zeit nicht bedeutete, daß dieselben Wortarten berücksichtigt sind. Heinrich Christoph Albrecht erläutert in seiner 1784 erschienenen Grammatik folgende neun Wortarten sehr ausführlich auf über 340 Seiten: Artikel, Nomen, Pronomen, Adjektiv, Verb, Adverb, Präposition, Konjunktion, Interjektion.¹¹⁶ In der "Kurzgefaßten englischen Sprachlehre" von Friedrich Theodor Kühne geht es um zehn Wortarten, doch faßt Kühne Substantiv und Artikel zusammen und diskutiert die Zahlwörter und das Partizip als eigene Kategorie.¹¹⁷ Georg Heinrich Friedemann Weigand wiederum berücksichtigt das Adjektiv nicht in seiner Aufstellung der neun Redeteile, dafür aber — wie Kühne — das Partizip.¹¹⁸

Verschiedene Auffassungen gab es auch über die Unterscheidung von Wortlehre — im damaligen Sprachgebrauch "Etymologie" — und Syntax und den notwendigen Grad der Ausführlichkeit der Darstellung. Einige Grammatiker, unter ihnen der einflußreiche Karl Franz Christian Wagner, differenziierten nicht zwischen Wort- und Satzlehre.¹¹⁹ Andere behandelten die Syntax auf einigen wenigen Seiten und stellten die Wortlehre sehr ausführlich dar.¹²⁰ Den umgekehrten Fall gab es ebenfalls.¹²¹

Trotz dieser zahlreichen Unterschiede ergeben sich einige charakteristische Übereinstimmungen. Gemeinsam ist Grammatiken und Sprachlehren der Zeit von 1770 bis 1840 vor allem ihre Anlehnung an Aufbau und Ausrichtung der lateinischen Grammatik. Abgesehen von einigen Ausnahmen¹²² ist das Struk-

¹¹⁶⁾ *Versuch einer critischen englischen Sprachlehre*, Halle 1784, S. 107-451.

¹¹⁷⁾ "Im Englischen, wie in allen lebenden Sprachen des westlichen Europa, trifft man folgende Redetheile an: 1) Substantiv mit seinen Artikeln. 2) Adjectiv. 3) Numerale. 4) Pronomen. 5) Verbum. 6) Partizip. 7) Adverbium. 8) Conjunction. 9) Präposition. 10) Interjection", *Kurzgefaßte englische Sprachlehre*, Hannover 1815, S. 39.

¹¹⁸⁾ *Kunst in zwey Monaten ... englisch zu lernen*, 1811 (s. Fn. 27), S. 30 ff.

¹¹⁹⁾ Vgl. *Vollständige ... Englische Sprachlehre*, 1802 (s. Fn. 17), S. 50 ff. Wagner wechselte in der zweiten Auflage seiner Sprachlehre jedoch zu der getrennten Darstellung von Wort- und Satzlehre; vgl. *Neue vollständige ... Englische Sprachlehre ...*, 1827 u. 1828 (s. Fn. 73). Andere Lehrbücher, die Wort- und Satzlehre nicht trennen, sind z.B. H. E. Lloyd, *H. E. Lloyd's theoretisch-praktische Englische Sprachlehre ...*, 1837 (s. Fn. 83) und C. J. Hencke, *Neue englische Sprachlehre*, Hamburg 1825.

¹²⁰⁾ So z.B. J. Onnen, *Kurze und faßliche Anweisung ...*, 1782 (s. Fn. 44) und A. Grüning, *Englische Grammatik ...*, 1810 (s. Fn. 24).

¹²¹⁾ So u.a. bei W. Thompson, *Englische Grammatik*, Düsseldorf, Cleve und Leipzig 1774 und F. W. Haußner, *Gründliche Unterweisung ...* (s. Fn. 18).

¹²²⁾ So behandelt die katechetische Grammatik Leonhard Tafels Aussprache und Grammatik der englischen Sprache in 485 Fragen und Antworten, wobei allerdings ebenfalls die Wortarten der lateinischen Grammatik berücksichtigt werden. Vgl. L. Tafel, *Lehrbuch der englischen Sprache*, 2. Kurs, Stuttgart 1835.

turmuster der Sprachlehren einheitlich: Auf die Erörterung der Aussprache und gegebenenfalls der Rechtschreibung folgen die Regeln für die Wortarten und dann die Syntax. Diese Reihenfolge wird auch dann eingehalten, wenn sich die Autoren um eine rein deutsche Terminologie bemühen¹²³ oder die englischen grammatischen Fachtermini übernehmen.¹²⁴ Auch die in England selbst veröffentlichten Grammatiken, die für den muttersprachlichen Unterricht gedacht sind, folgen diesem Schema: "The influence of Latin pervades every aspect of the English grammars."¹²⁵ Als augenfälligen Beweis für diesen Einfluß nennt Ian Michael die Deklination englischer Substantive, Artikel und Adjektive.¹²⁶

Ein differenzierteres Bild ergibt sich allerdings bei einem Vergleich der Abschnitte zur Deklination der Substantive. Nur etwa die Hälfte der Autoren übernimmt für das Englische das lateinische Kasuschema mit sechs Fällen, das einige von ihnen auf fünf (ohne Vokativ) oder vier Fälle (ohne Ablativ und Vokativ) reduzieren. Die Veröffentlichungsdaten dieser sich hierin eng an das Lateinische anschließenden Lehrbücher erstrecken sich über den gesamten Zeitraum von 1770 bis 1840, so daß keine Entwicklung zu bemerken ist. Johann Nicolaus Carl Buchenröder erklärt den Lesern seines Selbstlernsprachkurses das Verfahren wie folgt: "Wenn *the* oder *a* vor ein Nennwort gesetzt und dadurch auf sechserley Art durch 6 Fälle in der Bedeutung verändert wird: so heißt dies ein Wort decliniren."¹²⁷ Zur Illustration wird dann u.a. *a pen* dekliniert; ob jedoch z.B. der Vokativ ("*O! Pen — O! du Feder*") die Lernenden in ihrer Beherrschung der englischen Sprache förderte, ist fraglich, denn weitere Erklärungen finden sich nicht.

Eine zweite Gruppe von Verfassern, so z.B. Karl Schulze, begründet das Festhalten an den Kasusbezeichnungen didaktisch:

So giebt es, eigentlich gesprochen, im Englischen keine Deklination oder Biegung des Hauptwortes, und da ferner alle Verhältnisse der Hauptwörter mit andern durch Hilfe der Vorwörter (als *of, to, from, by* etc.) ausgedrückt werden, so würde es hinreichend sein nur diese gründlich abzuhandeln. Allein zur Bequemlichkeit der-

123) So u.a. R. Sammer, *Kurzgefaßte englische Sprachlehre* ..., Wien 1783 und K. Gratz, *Englisches Sprachbuch*, Karlsruhe 1836.

124) So Adam Wilhelm Winkelmann, *Grammatik der Englischen Sprache für Deutsche*, Leipzig 1816. Winkelmann behält englische grammatische Termini bei, damit "der Anfänger, der nicht Latein versteht, (welches doch bey sehr vielen, die Englisch lernen, der Fall ist,) nicht wie bey den lateinischen Kunstausdrücken, öfters Gefahr läuft, sich durch eine unrichtige Biegung derselben lächerlich zu machen." (S. XIV).

125) Ian Michael, *The Teaching of English from the Sixteenth Century to 1870*, Cambridge 1987, S. 318.

126) Ebd. Ebenso für das 17. und 18. Jahrhundert Gerhard Graband, *Die Entwicklung der frühneuenglischen Nominalflexion*, Tübingen 1965, S. 103 ff.

127) *Der getreue Englische Dolmetscher*, Hamburg und Schwerin 1776, S. 18.

jenigen, welche an die alten Formen zu sehr gewöhnt sind, sind die Benennungen der Fälle [...] beibehalten worden.¹²⁸

Ähnliche Motive sind bei einer Anzahl weiterer Autoren zu vermuten. Nachdem sie festgestellt haben, daß das Englische keine Deklination besitze, bringen sie dann doch Beispiele anhand des Kasuschemas; eine Begründung dafür findet sich nicht.¹²⁹ Nur eine Sprachlehre erwähnt das Phänomen der Deklination von Substantiven überhaupt nicht;¹³⁰ die restlichen folgen zwar nicht dem lateinischen Muster mit vier, fünf oder sechs Fällen, vertreten aber die Meinung, das Englische kenne entweder nur einen Fall, den Genitiv, oder zwei bzw. drei Fälle.

Die meisten Verfasser halten den Genitiv oder – wie er zutreffend heißen müsse – den Possessivus für den einzigen echten Kasus des Englischen,¹³¹ da allein er die Flexion des Substantivs verursache. Heinrich Joachim Jäck begründet dies sehr ausführlich und anschaulich, indem er beispielsweise die lateinische und die englische Deklination der sechs Fälle schon optisch nebeneinanderstellt und zusätzlich die traditionelle Art und Weise, englische Substantive zu deklinieren, dokumentiert.¹³² Er zitiert die berühmten englischen Grammatiker, u.a. Lowth, Priestley und Johnson, um seiner Meinung Nachdruck zu verleihen. Doch ist Jäck mit seiner engagierten Auseinandersetzung unter der großen Zahl derer, die das lateinische Deklinationsmuster unreflektiert auf das Englische übertragen, ein Einzelfall.

Die Untersuchung der Lehrbücher zu diesem einen Aspekt aus der Grammatik des Nomen hat bereits verdeutlicht, wie facettenreich und unterschiedlich die Darstellung ist: Die Beschreibungen reichen von der Ablehnung der Kasuslehre für das Englische über die Unterscheidung von einem Fall bis hin zu sechs Fällen. Es drängt sich daher der Gedanke auf, daß der Grammatikkanon der Zeit größeren Schwankungen unterworfen war, als man bisher angenommen hat. Das trifft auch im Vergleich zu früheren Epochen zu, denn Annemarie Lohfeld fand bei ihrer Analyse von 33 englischen Grammatiken aus dem 16.

¹²⁸⁾ *Englische Sprachlehre*, Berlin und Leipzig 1817, S. 255 f. Ähnlich auch L. W. Knorr, *Praktische Grammatik* ..., 1835 (s. Fn. 27), S. 151 ff.

¹²⁹⁾ Das sind u.a. Anon., *Kurze Anweisung zur Englischen Sprache*, Weissenfels und Leipzig 1772; Theodor Arnold, *Grammatica Anglicana Concentrata*, 11. Aufl., Jena und Leipzig 1805; C. A. F. Mahn, *Lehrbuch der Englischen Sprache*, Zweiter Theil, 2. Aufl., Berlin 1834; Georg Erich Adam Wahlert, *Englische Schul-Grammatik*, 2. Aufl., Crefeld 1838.

¹³⁰⁾ Andreas Grüning, *Englische Grammatik* ..., 1810 (s. Fn. 24).

¹³¹⁾ So u.a. H. C. Albrecht, *Versuch einer critischen englischen Sprachlehre*, 1784 (s. Fn. 16); K. Ph. Moritz, *Englische Sprachlehre* ..., 1801 (s. Fn. 84); J. J. M. Yalett, *Ausübende Englische Sprachlehre*, 1803 (s. Fn. 21); K. F. Chr. Wagner, *Neue vollständige ... Englische Sprachlehre* ..., 1827 u. 1828 (s. Fn. 73); J. Heussi, *Lehrbuch der englischen Sprache*, Berlin 1831; H. J. Jäck, *Theoretisch-practisches Handbuch* ..., 1804 (s. Fn. 82).

¹³²⁾ S. H. J. Jäck, *Theoretisch-practisches Handbuch* ..., 1804 (s. Fn. 82), S. 144 ff.

bis 18. Jahrhundert nur zwei Meinungen: entweder eine Unterscheidung von sechs bzw. fünf Kasus nach lateinischem Muster oder die richtige Ansicht, daß das Englische außer dem Genitiv keine Kasus kenne.¹³³

2. Die Bedeutung der Regeln

Eine große Rolle für das Fremdsprachenlernen im 18. und beginnenden 19. Jahrhundert spielten die Regeln: "Mit Bewustseyn und Beobachtung der Sprachregeln, d.i. grammatisch, verdient daher diese rein englische Mundart vorzüglich erlernt zu werden. Sprachregeln sind allgemeine Vorschriften, nach welchen die Wörter einer Sprache gebildet, gesprochen, verändert, verbunden und geschrieben werden."¹³⁴ Zum einen wurden die grammatischen Beschreibungen der Fremdsprache fast durchweg als Regeln formuliert, zum anderen war das Lernen dieser Regeln nach Ansicht vieler Lehrbuchverfasser der richtige Weg zum Erlernen der Sprache. In vielen der hier untersuchten Lehrbücher stehen die Grammatikregeln am Anfang und im Zentrum des Fremdsprachenlehrens. Im systematischen Gang durch Aussprache-, Wort- und Satzlehre erfährt der Lernende alles über den Bau der fremden Sprache. Man verglich die grammatischen Regeln mit Landkarten, die das Reisen erleichterten und verkürzten:

Es ist ausgemacht, wird durch die tägliche Erfahrung bestätigt und läßt sich auch schon so begreifen, daß einer, der eine fremde Sprache nach Regeln lernt, gerade ebenso viel leichter und geschwinder ans Ziel kommen muß, als eher einer, der zu Fuß aus Thüringen nach Nanquin in China reisen will, dahingelangen wird, wenn er sich vorher die Lage dieser Stadt auf der Landkarte bekanntgemacht [...] hat [...].¹³⁵

Die Dominanz der Regeln im Fremdsprachenlernen bedeutete jedoch nicht, daß das methodische Vorgehen in jedem Fall deduktiv war. Denn die grammatischen Regeln bildeten nicht immer den Ausgangspunkt der sprachlichen Arbeit. Gelegentlich hatten Grammatik und grammatische Regeln eher nachbereitende und festigende Funktionen: "Sobald nun aber der Schüler eine gute Aussprache erlangt hat, und fertig lesen und das Gelesene verstehen kann (ich mögte beynahe sagen, wenn er schon englisch gelernt hat) so ist es Zeit (,) mit der Grammatik anzufangen."¹³⁶ Der Schulmann Grüning begründete den späten Einsatz der Grammatikregeln didaktisch, "denn die Erfahrung lehrt, daß Kinder die

¹³³⁾ Vgl. Annemarie Lohfeld, Das englische Nomen und Pronomen nach Zeugnissen von Sprachmeistern des 16. bis 18. Jahrhunderts, Diss. phil. Berlin 1943, S. 55 ff.

¹³⁴⁾ H. J. Jäck, *Theoretisch-practisches Handbuch* ..., 1804 (s. Fn. 82), S. 6 f.

¹³⁵⁾ So Friedrich Ludwig Anton Pistorius, *Deutliche englische Sprachlehre oder Grammatik*, nebst nötigen zweckmäßigen Beispielen und Übungen, Erfurt 1794, S. III, zitiert nach Konrad Schröder, *Linguarum Recentium Annales*, Band 4: 1771-1800, Augsburg 1985, S. 297.

¹³⁶⁾ Andreas Grüning, *Englische Grammatik* ..., 1810 (s. Fn. 24), S. X.

Regeln einer Sprache leichter fassen, wenn sie vorher eine mechanische Fertigkeit in derselben erlangt haben".¹³⁷ Für Grünig kommt die Einsicht in den Bau der fremden Sprache nach dem Erwerb praktischer Fertigkeit. Den Standpunkt Grünings teilen vor allem die Befürworter des Lehrgangskonzepts von Seidenstücker,¹³⁸ aber auch einige Anhänger der Interlinearmethode.¹³⁹

Wenig Vertrauen in die Effektivität des Regellernens hatten zuweilen auch jene Lehrbuchverfasser, deren erklärtes Ziel die Sprechfertigkeit war:

Wenn man eine fremde Sprache nicht allein in der Absicht studirt, um dieselbe verstehen zu lernen, sondern auch vorzüglich deshalb, um sich eine Fertigkeit im Ausdrucke derselben zu erwerben und sie *mit Leichtigkeit* zu sprechen und zu schreiben, so ist es keineswegs genug, daß man sich die theoretischen Regeln ihrer Grammatik bekannt macht und eine ansehnliche Menge von Wörtern in seinem Gedächtnisse aufzuhäufen sucht. Dann ist man zwar im Stande, eine Reihe von Worten mit einander zu einem grammatisch richtigen Satze zu verbinden, aber nur mit vieler Mühe und Aufmerksamkeit, nicht mit jener sorglosen Leichtigkeit und Gewandtheit, die doch allein von praktischem Werthe ist und zur Conversation durchaus erfordert wird.¹⁴⁰

So wie Nachersberg die Schwierigkeit sah, durch Regellernen zur Gesprächsfertigkeit zu gelangen, so hielt J. J. M. Valett einen regelbetonten Sprachunterricht weder für heranwachsende Schüler geeignet noch für sinnvoll, wenn man in den Geist der fremden Sprache einführen wolle: "Nach Regeln also, in so weit dies überhaupt möglich ist, den Genius einer Sprache im Sprechen erlernen, kann wohl ein gesetzter und im Denken geübter Mensch aber kein flüchtiger Schüler."¹⁴¹ Die Einstellung, daß die Beschäftigung mit den grammatischen Regeln entweder erst nach dem Erreichen gewisser sprachpraktischer Fertigkeiten und Vertrautheit mit der fremden Sprache oder aber aus der Erarbeitung von Texten erwachsen solle,¹⁴² ist jedoch nicht Mehrheitsmeinung zu jener Zeit.

¹³⁷⁾ Ebd., S. XIV.

¹³⁸⁾ So J. T. G. Hecker, *Elementarbuch der englischen Sprache*, 2 Teile, Hamm und Leipzig 1826 und 1831.

¹³⁹⁾ Z.B. S. N. Sherwood, *Englisches Lesebuch*, Lübeck 1832, aber auch K. F. A. P. Thornhill, *Englisches Lesebuch*, Stuttgart 1839, der das Vorgehen so begründet: "...es kommt hier alles auf den Lehrer selber an, wie er den Schülern eine Sprache lehrt. Die *Syntax* ist ein Resultat dessen, was man gelesen hat. Liest man daher erst einige Zeit mit dem Schüler viel, erklärt ihm dabei die *Syntax* und geht man später mit ihm dieselbe in der Grammatik durch, so wird diess gewiss weit besser seyn, als gleich mit der *Syntax* zu beginnen, wenn der Schüler noch keine Kenntniss der Sprache hat" (S. VII f.). Vgl. dazu ausführlich Kapitel 4, III. unten.

¹⁴⁰⁾ Johann Heinrich Ernst Nachersberg, *Englisches Formelbuch, oder Praktische Anleitung, auf eine leichte Art Englisch sprechen und schreiben zu lernen*, Breslau, Hirschberg und Lissa 1800, S. III f.

¹⁴¹⁾ *Brittische Thalia*, Hamburg 1802, Vorwort.

¹⁴²⁾ So z.B. J. Ch. Döll, *Lehrbuch der englischen Sprache nach Hamilton'schen Grundsätzen*, Mannheim 1836, S. VII f.

Im allgemeinen waren die Regeln zentraler Bestandteil englischer Sprachlehren. Die Suche nach neuen Regeln, mit denen sich die englische Grammatik kürzer und einfacher fassen und das Lernen weiter erleichtern lasse, war für deutschsprachige Autoren sehr wichtig und wurde von vielen von ihnen als Argument für die Veröffentlichung einer weiteren, nämlich ihrer eigenen, Sprachlehre benutzt. Der Stolz der Lehrbuchautoren darüber, daß sie neue Regeln entdeckt, bekannte neu gruppiert oder die Zahl der Regeln reduziert haben, ist denn auch in einigen Vorworten zu spüren.¹⁴³ Das erklärt sich insbesondere aus dem Glauben an die normative Kraft grammatischer Regeln. So kritisiert beispielsweise Wachsmuth den englischen Sprachgebrauch für die Verwendung des unbestimmten Artikels vor einem Nomen, das seiner Meinung nach im Plural steht;¹⁴⁴ Rudolph Sammer rügt die Komparativform "worser" bei Shakespeare und Dryden und kreidet Swift die Verwendung von "me" in dem Satz "it can't be me" an.¹⁴⁵ Hinter dieser Kritik steckt die Sicherheit, daß es richtigen und falschen Sprachgebrauch gebe, der durch die Grammatikregeln eindeutig bestimmt sei.

Sehr selten wurde über die Theorie der Sprache und über das Zustandekommen grammatischer Regeln in einer englischen Sprachlehre nachgedacht. H. J. Jäck beschäftigt sich mit dieser Frage in der Einleitung zu seiner Sprachlehre ungewöhnlich umfassend.¹⁴⁶ Die Sprachregeln gründen sich in Jäcks Meinung auf den Sprachgebrauch (§§ 14, 15): "[...] der richtige Sprachgebrauch wird am sichersten aus der herrschenden und übereinstimmenden Gewohnheit der besten Schriftsteller von dem richtigen Geschmacke erkannt."¹⁴⁷ Aus diesem Grunde sieht er die Aufgabe der Sprachlehrer nicht präskriptiv, sondern deskriptiv:

Die Festsetzung der Sprachregeln ist also auch unsrer Willkühr nicht überlassen. Die Sprachlehrer sind nicht berechtigt, dem Volke mit dem Stempel des Eigendünkels bezeichnete Vorschriften aufzudringen, sondern sie sammeln nur die allmählich gemachten und durch das Herkommen bewährten Gesetze, forschen ihren Gründen und Gränzen nach [...]. (§ 17)¹⁴⁸

143) So z.B. bei Johann Onnen, *Kurze und faßliche Anweisung* ..., 1782 (s. Fn. 44) und Karl Schulze, *Englische Sprachlehre*, Berlin und Leipzig 1817.

144) D. W. Wachsmuth, *Grammatik der Englischen Sprache*, Halle 1816, S. 35.

145) *Kurzgefaßte Englische Sprachlehre* ..., 1783 (s. Fn. 28), S. 45 und 95.

146) Vgl. Jäck, *Theoretisch-practisches Handbuch* ..., 1804 (s. Fn. 82), S. 3 ff. Ausgehend von einer Zeichentheorie der Sprache (§§ 1-5) definiert er Sprache als "das Vermögen der Mitteilung, als auch der ganze Begriff vernehmlicher Töne, durch welche die Menschen einander die Reihe ihrer Vorstellungen und Begriffe mittheilen" (§ 6). Er geht kurz auf die verschiedenen Nationalsprachen, auf die Geschichte der Sprachen allgemein und die der englischen Sprache (§§ 7-13) ein, bevor er das "reine Englisch" in den Gegenden von London, Cambridge, Oxford und York lokalisiert.

147) Ebd., S. 7.

148) Ebd., S. 7 f.

Sowohl die Diskussion allgemeiner sprachtheoretischer Gedanken als auch die Interpretation von Sprachregeln als überwiegend deskriptiv sind für ein Sprachlehrbuch dieser Zeit ungewöhnlich. Zwar gab es gelegentlich den Verweis auf eine allgemeine Lehre von Sprache, deren Grundsätze auch beim Studium einer bestimmten Sprache zu berücksichtigen seien,¹⁴⁹ doch wurden selbst in den sich als wissenschaftlich verstehenden Grammatiken solche Fragen nicht ausführlich erörtert.

Obwohl die Beschäftigung mit der englischen Grammatik zumeist von der Suche nach didaktisch sinnvolleren Darstellungsweisen der grammatischen Regeln motiviert war, gelangten einige der Verfasser zu einer Erforschung der englischen Sprache. Insbesondere Karl Franz Christian Wagner, Heinrich Christoph Albrecht und Jacob Heussi haben sich um eigenständige, neue Darstellungen der Regeln der englischen Grammatik bemüht, die über das, was in englischen Veröffentlichungen vorlag, hinausgingen.¹⁵⁰ Eine nähere Untersuchung dieser Veröffentlichungen aus sprachwissenschaftshistorischem Interesse liegt jedoch außerhalb des Themas dieser Studie.

3. *Die Entwicklung der Progression*

Heute ist es selbstverständlich, daß Lehrbücher für das Fremdsprachenlernen einer grammatischen und textlichen Progression folgen. Sprachstoff und Texte sind nach Schwierigkeit und Komplexität geordnet; Übungen setzen in der Regel nur das voraus, was jeweils bis zu diesem Punkt des Kurses behandelt wurde. Diese Stufung des Lehrmaterials und das schrittweise Vorgehen im Unterricht waren nicht immer Kennzeichen des Fremdsprachenlernens. Vielmehr ergab sich die Notwendigkeit für eine Progression erst dann, als das Lehrbuch kontinuierlich durchgearbeitet werden sollte. (Solange die Sprachlehren in erster Linie Nachschlagewerke für einen Autodidakten waren, der sich eine möglichst klare Erläuterung der grammatischen Phänomene wünschte, die sein Leseverstehen eines englischen Textes behinderten, war ein nach Schwierigkeiten geordneter Aufbau unnötig.)

Da sich im 18. Jahrhundert fast alle Sprachlehren auch an den Autodidakten wandten und sich als Nachschlagewerke verstanden, enthalten sie erwartungsgemäß keine Progression im heutigen Sinne. Erst die Konzeption eines Lehrbuchs als sukzessiv durcharbeitender Kurs legt eine Gestaltung nach wachsendem Schwierigkeitsgrad nahe. So scheint ein frühes Beispiel für einen

¹⁴⁹⁾ Vgl. K. F. Chr. Wagner, *Vollständige ... Englische Sprachlehre* ..., 1802 (s. Fn. 17), S. IV.

¹⁵⁰⁾ Wagner, *Vollständige ... Englische Sprachlehre* ..., 1802 (s. Fn. 17); Albrecht, *Versuch einer critischen englischen Sprachlehre*, 1784 (s. Fn. 16); Heussi, *Grammatik der englischen Sprache*, Berlin 1846.

Englischkurs das Lehrbuch von Johann Nicolaus Carl Buchenröder zu sein, der seine Schrift so anpreist:

Zu desto geschwinderm Fortgang in Erlernung des Englischen, habe ich sowohl die kurzgefaßte grammatikalische Anweisung als den Dollmetscher selbst in 15 Lectionen und folglich beydes zusammen in 30 Lectionen abgetheilet. Wer sich bey einem guten Gedächtniß jeden Tag eine Lection bekannt macht, der kann in 30 Tagen das Nothwendigste der englischen Sprache von selbst und ohne Beyhülfe eines Sprachmeisters erlernen.¹⁵¹

Allerdings folgt dieser Absichtserklärung im Vorwort eine traditionelle Sprachlehre, die Kapitel zu Aussprache, Wortlehre und Syntax, daneben Übersetzungstexte sowie ein nach Sachgruppen geordnetes Wörterverzeichnis in herkömmlicher Manier enthält, ohne daß eine Einteilung in Lektionen zu erkennen wäre.

Ein rudimentäres Bewußtsein für die unterschiedlichen Grade sprachlicher Schwierigkeit von Grammatik und Texten könnte man bei jenen Lehrbuchverfassern vermuten, die ihre Schriften nur Anfängern zgedacht haben.¹⁵² Allerdings unterscheiden sich die betreffenden Veröffentlichungen weder in der Darstellung der Grammatik noch in den Texten von den übrigen, nicht expressis verbis auf diese Zielgruppe bezogenen Lehrbüchern. Lediglich Rudolf Sammer, dessen Sprachlehre sich an Anfänger und Fortgeschrittene richtet, differenziert zwischen der Darstellung der Regeln für Anfänger und der Diskussion der Regeln in Fußnoten mit Belegen aus der Literatur für die fortgeschrittenen Lernenden.¹⁵³ Dieses Verfahren mag aus der berühmten Grammatik von Robert Lowth übernommen worden sein.¹⁵⁴ Als Progression im Sinne eines stufenmäßig aufgebauten Kurses kann sein Verfahren jedoch nicht bezeichnet werden, da auch er das lateinische Muster der Grammatik nicht verläßt und somit an der Abfolge der einzelnen Grammatikkapitel nichts ändert.

Lothar Jung meint,¹⁵⁵ daß sich gegen Ende des 18. Jahrhunderts das Gradationsprinzip allgemein durchgesetzt habe. Davon ist jedoch in den hier untersuchten Quellen nur wenig zu finden. Erst ab 1800 spiegeln einige der Vorworte von Lehrbüchern das Bemühen der Verfasser wider, vom Leichten zum

¹⁵¹⁾ *Der getreue Englische Dolmetscher*, Hamburg und Schwerin 1776, S. IV.

¹⁵²⁾ Z.B. Anon., *Kurze Anweisung zur englischen Sprache für Anfänger*, Weißenfels und Leipzig 1772; Johann Georg Mächler, *Englisches Lesebuch für die ersten Anfänger*, Berlin 1782; Johann Onnen, *Kurze und faßliche Anweisung ...*, 1782 (s. Fn. 44); A. Neumann, *Kurzgefasste englische Sprachlehre für Anfänger*, Berlin 1833.

¹⁵³⁾ *Kurzgefaßte Englische Sprachlehre*, Wien 1783.

¹⁵⁴⁾ *A Short Introduction to English Grammar with Critical Notes*, London 1762.

¹⁵⁵⁾ Vgl. Jung, "Sprachdidaktische Erwägungen in Lehrmaterialien zum Englischunterricht des 17. und 18. Jahrhunderts", in: *Die Neueren Sprachen*, 79. Jg. 1980, S. 167.

Schweren fortzuschreiten.¹⁵⁶ Friedrich Wilhelm Haußner hebt sogar die Stufung seiner Beispiele im Untertitel seines Lehrbuchs besonders hervor: "Darstellung aller Regeln der englischen Sprache erläutert durch deutliche vom Leichten zum Schweren aufsteigende Beyspiele."¹⁵⁷ Unter Beispielen versteht Haußner allerdings die zur Übersetzung ins Deutsche und Englische beigefügten Übungssätze, denn seine Beispiele zu grammatischen Regeln folgen dem auch in dieser Sprachlehre übernommenen lateinischen Ordnungsmuster und sind daher nicht nach dem Schwierigkeitsgrad gestuft. Auch die Übungen sind nach heutigem Empfinden kaum progressiv geordnet. Bereits die ersten Sätze enthalten u.a. Formen wie das Futur, den Komparativ des Adjektivs, Adverbien, Inversion und eine große Anzahl schwieriger Vokabeln.¹⁵⁸ Lediglich bei den deutschen Sätzen, die ins Englische übersetzt werden sollen, ist eine stärkere Abstufung der Komplexität zu beobachten.¹⁵⁹

Ähnlich verhält es sich mit der Progression im Übungsbuch von Johann Ebers, der im Vorwort auf sein stufenweises Vorgehen verweist, wodurch er "dem Anfänger unvermerkt den Weg zu einer richtigen Wortfügung und nach und nach zu einem vollkommenen guten Styl gebahnet" habe.¹⁶⁰ Ebers' Übersetzungsübungen folgen dann jedoch ebenfalls den Wortarten der Grammatik, die nochmals kurz erklärt und an Beispielen illustriert werden. Englische Übersetzungstexte unterschiedlicher Art – Dialoge, Briefe, Kurzprosa und Gedichte – gehen den grammatischen Übungen voraus, ohne daß hierbei eine strukturelle oder lexikalische Progression zu erkennen wäre. Allenfalls das Fortschreiten vom Gespräch zur Lyrik könnte als Steigerung der textlichen Komplexität angesehen werden.

Die Sprachlehre von Haußner und das Übungsbuch von Ebers können als Belege dafür angesehen werden, daß um 1800 das didaktische Bewußtsein von der Notwendigkeit einer Stufung nach Schwierigkeit sich zu entwickeln begann, während die praktische Umsetzung dieser Idee noch nicht überzeugend gelang. Das entscheidende Hindernis ist in der Übernahme der lateinischen Wortklassengrammatik durch die meisten Autoren zu sehen; eine didaktische Ordnung des Sprachmaterials wurde durch die Dominanz der tradierten Abfolge von Wortarten unmöglich gemacht.

¹⁵⁶⁾ So z.B. Johannes Ebers, *Neueste deutsche Chrestomathie zur Übung im Übersetzen*, Berlin 1802, Vorwort; Heinrich Joachim Jäck, *Theoretisch-practisches Handbuch ...*, 1804 (s. Fn. 82), S. VI.

¹⁵⁷⁾ *Gründliche Unterweisung in der Englischen Sprache*, Leipzig 1805.

¹⁵⁸⁾ Vgl. ebd., S. LXXXIX ff.

¹⁵⁹⁾ Vgl. ebd., S. 376 ff.

¹⁶⁰⁾ J. Ebers, *Neueste deutsche Chrestomathie ...*, 1802 (s. Fn. 156), S. V.

Nur wer diese Tradition durchbrach, konnte bei der Anordnung und didaktisch-methodischen Aufbereitung des Grammatikpensums neue Wege gehen. Einen ersten Versuch in diese Richtung stellt die "Ausübende Englische Sprachlehre" von Johann Jakob Meno Valett dar, einem Schulmann aus Norddeutschland. Er beschäftigt sich nur mit den "Redetheilen" und will die Lernenden das Übersetzen ins Englische üben lassen.

Diese ersten Uebungen kann man nicht vorsichtig genug einrichten. Der Lehrling will auf dem leichtesten, kürzesten und richtigsten Weg zum Ziele geführt werden. Es ist daher fürwahr nicht einerlei, von welchem Theile der Sprache man anfängt und in welcher Ordnung man alle übrige Theile derselben vornimmt.¹⁶¹

Valett geht dementsprechend von der deutschen Sprachlehre aus und will die Umsetzung deutscher Sprachregeln ins Englische lehren. Am Anfang steht der einfache Satz aus Subjekt und Prädikat mit dem Verb "sein" in Präsens und Imperfekt. Es folgen einfache Sätze mit "haben", dann weitere Zeiten und erst nach gründlicher Übung weitere Verben. Dieses Vorgehen führt in der Tat in der ersten Kapiteln der Sprachlehre zu einer schrittweisen Steigerung des fremdsprachlichen Anspruchsniveaus bei Regeln und Übungen. Da aber die Übungen sich nur auf die jeweils vorangehenden grammatischen Strukturen beziehen, sind es kontextlose Einzelsätze, die andere, vorher behandelte Sprachregeln nur zufällig aufgreifen, nie jedoch zu einer systematischen Einübung des bereits bekannten fremdsprachlichen Stoffs gelangen. Somit ist auch Valetts Versuch einer Sprachlehre keine vollends geglückte Realisierung eines progressiv fortschreitenden Kurses.

Erst in den zwanziger und dreißiger Jahren des 19. Jahrhunderts nimmt die Zahl der Sprachlehren zu, in denen sich ein progressiver Aufbau findet. Trotzdem kann auch dann noch nicht von einem allgemein anerkannten Prinzip der Lehrbuchgestaltung die Rede sein. In den Sprachlehren findet sich Progression zuerst bei Texten¹⁶² und — etwas seltener — bei Übungen.¹⁶³ Bei den Übungen drückt sich die frühe Form der Progression — wie sie sich im Lehrbuch von Heussi findet¹⁶⁴ — darin aus, daß die Übersetzungsaufgaben zur Übertragung ins Englische mit einfachen Sätzen und einem Verb beginnen. Allmählich werden die Sätze komplexer; es gibt Frageformen, die ganze Palette englischer Zeiten und Modi, bis schließlich die Einzelsätze von zusammenhängenden Texten abgelöst werden. Bei den englischen Texten, die ins Deutsche übertra-

161) *Ausübende Englische Sprachlehre*, Hamburg 1803, S. V.

162) Vgl. z.B. L. W. Knorr; *Praktische Grammatik* ..., 1835 (s. Fn. 27); L. Tafel, *Lehrbuch der englischen Sprache nach Hamiltonischen Grundsätzen*, 2. Kurs, Stuttgart 1835.

163) Vgl. z.B. J. Heussi, *Lehrbuch der englischen Sprache* ... (s. Fn. 40).

164) S. J. Heussi, *Lehrbuch der englischen Sprache* ..., 1831 (s. Fn. 40), S. 146 ff. und 177 ff.

gen werden sollen, schreitet Heussi von Alltagsdialogen mit kurzen Wortwechseln, kleinen Anekdoten und längeren Geschichten über einen Dramenauszug bis zu landeskundlichen Sachtexten fort.

Ein einziges Lehrbuch, der "Leitfaden für den ersten Unterricht in der englischen Sprache nach T. Robertsons Methode" von Chr. W. Tr. Dattan,¹⁶⁵ weist von allen untersuchten Lehrbüchern der Zeit über den hier skizzierten Stand hinaus. Dattans Buch folgt einer Variante der Interlinearmethode, die insbesondere in den beiden Jahrzehnten ab 1830 verbreitet war, und gehört somit zu einer methodischen Strömung, die über den Untersuchungszeitraum des vorliegenden Teils hinausreicht. Dattan strukturiert den gesamten Stoff in Lehrstunden, die er – ausgehend von einem mit Interlinearübersetzung versehenen Gesamttext – mit Erklärungen zur Grammatik, Übungen zum Textverständnis und Sprechübungen anfüllt. Ab der einunddreißigsten Lehrstunde soll der Lehrer seinen Unterricht, zu dessen verbalen Gestaltung das Lehrbuch detaillierte Angaben macht, in englischer Sprache halten. Neu im Hinblick auf Progression sind an Dattans Lehrbuch zum einen die konsequente Durchformung des Lehrstoffes nach dem Lektionenprinzip, zum anderen der steigende Schwierigkeitsgrad bei der Texterarbeitung und in den Sprachübungen. Insofern ist hier ein stufenweises Vorgehen recht konsequent verwirklicht. Aufbau und unterrichtsbezogene Formulierung des Lehrbuchs dürften mit der Lehrtätigkeit des Verfassers als Lehrer der französischen und englischen Sprache zusammenhängen und seiner Unterrichtspraxis entspringen.

Im Gegensatz zu den Sprachlehren zeigen Lesebücher schon früh Ansätze zu einer schwierigkeitsbezogenen Stufung der Texte. Bereits Johann Jacob Dusch hat 1779 der Anordnung seiner Texte bestimmte didaktische Überlegungen zugrunde gelegt, die er im Vorwort erläutert:

Freylich muß die Ordnung der Natur nicht umgekehrt, und der Sprachunterricht mit dem Lesen solcher Stücke angefangen werden, womit er bey nahe erst beschloßen werden sollte. Wer die philosophischen und ernsthaften Stücke der Sammlung erklären soll, muß durch die Lectür der angenehmen und leichten schon genugsam zubereitet seyn, daß er mit den Schwierigkeiten der Sprache nicht mehr zu ringen hat: und eben deswegen müssen die Stücke nach einer geschickten Gradation von Empfindung zum Denken, vom Leichtern zum Schwereren, vom Angenehmen zum Ernsthaften, den bekannten Weg der Natur fortgehen.¹⁶⁶

Während Dusch eine Anordnung der Texte auch nach ihrem Inhalt empfiehlt, orientieren sich andere Verfasser von Lesebüchern und Gesprächssammlungen zumeist an Gesichtspunkten wie Texttyp und Länge: Alltagsdialoge oder sehr

¹⁶⁵⁾ Gotha 1836.

¹⁶⁶⁾ Dusch, *The Student's Miscellany*, Bd. 1, Flensburg 1779, Vorrede.

kurze Prosatexte anekdotischen oder moralischen Inhalts stehen am Anfang, danach werden die Texte länger und stilistisch anspruchsvoller.¹⁶⁷

Folglich läßt sich für den Zeitraum von 1770 bis 1840 feststellen, daß bei einem Teil der Lehrbuchverfasser die Einsicht und die Absicht entsteht, Texte, Übungen und auch die Grammatik an einem Stufengang vom Leichten zum Schweren auszurichten. In einigen Lehrbüchern bleibt es bei der Absichtserklärung im Vorwort. Ansätze zu einer Verwirklichung von Progression gibt es bei der Anordnung von Texten und Übungen; für die Grammatik dominiert weiterhin das lateinische Muster, in dem Aussprache-, Wort- und Satzlehre einander folgen und so Progression verhindern.

Bisher ist nur die Frage der Progression innerhalb einzelner Lehrbücher untersucht worden. Betrachtet man den Sprachlehrgang, der mehrere Jahre und mehrere Lehrbücher umfassen kann, als eine Einheit, so ist auch ein progressives Vorgehen denkbar, das sich über einen längeren Zeitraum erstreckt. In einer kleinen pädagogischen Schrift zum Lateinunterricht legte Johann Heinrich Philipp Seidenstücker 1795 das Konzept eines progressiven Sprachlehrgangs vor,¹⁶⁸ das etwa ab den zwanziger Jahren des 19. Jahrhunderts für Englischlehrbücher übernommen wurde.¹⁶⁹ Seidenstücker selbst verwirklichte seine methodisch-didaktischen Ideen u.a. in einem Französischlehrwerk. Sein Grundgedanke ist sehr einfach: Der Sprachunterricht für Anfänger und Fortgeschrittene wird inhaltlich und methodisch voneinander unterschieden, so daß ein auf zwei Ebenen progressiv fortschreitender Lehrgang entsteht. In den ersten beiden Jahren sollten die Schüler die fremde Sprache vor allem durch Lesen interessanter Texte kennenlernen, wobei man schnell fortschreitet und nur auf das Wesentlichste der Grammatik hinweist. Erst im dritten Jahr setzen das schriftliche Übersetzen und die gezielte Unterweisung in der Grammatik ein, die nun den Schülern leichter fallen, weil sie vieles aus der Lektüre bereits kennen. Noch später folgen dann freie Ausarbeitungen in der fremden Sprache.

Seidenstückers Idee des nach Fertigkeiten, Inhalten und methodischen Verfahren progressiv fortschreitenden Kurses hat langfristig mit dazu beigetragen, daß die lateinische Wortklassengrammatik zumindest für die Anfangsphase des

¹⁶⁷⁾ Dieses Muster ist bereits bei dem Lesebuch von Friedrich Gedike (s. Fn. 49) zu beobachten, ebenfalls bei Johann Georg Mächler, *Englisches Lesebuch für die ersten Anfänger*, Berlin 1782, bei W. Theodor Hundeiker, *Neues englisches Lesebuch ...*, 1832 (s. Fn. 95), und Hannibal Evans Lloyd, *Englische und deutsche Gespräche*, 6. Aufl., Hamburg 1827.

¹⁶⁸⁾ Vgl. Seidenstücker, "Lateinische Stilübungen auf Schulen", in: ders., *Aufsätze pädagogischen und philologischen Inhalts*, Helmstedt 1795, S. 1-37.

¹⁶⁹⁾ Die vermutlich früheste Adaptation des Seidenstücker-Konzepts ist J. T. G. Hecker, *Elementarbuch der englischen Sprache*. Nach Joh. H. Ph. Seidenstücker's Methode bearbeitet, Zwei Abteilungen, Hamm und Leipzig 1823 und 1826.

Fremdsprachenlernens durch didaktisch begründete Zusammenstellungen von Texten und Übungen abgelöst wurde.¹⁷⁰

(c) Lehrkonzepte

Aus den Lehrbüchern lassen sich explizite und implizite didaktisch-methodische Grundmuster der Zeit von 1770 bis 1840 erkennen. Zu diesen didaktisch-methodischen Leitmotiven zählen nicht nur die Ideen, die in den Lehrbüchern oder fremdsprachendidaktischen Schriften erörtert oder auch kontrovers diskutiert werden, sondern auch selbstverständliche Vorgehensweisen, über die nicht nachgedacht wird oder die den Fremdsprachenlehrern der Zeit manchmal gar nicht bewußt sind. Dennoch kann man aus den Lehrbüchern, ihrem Aufbau und ihrer Gestaltung auf Lehrkonzepte schließen. Bei der historischen Interpretation ist freilich zu berücksichtigen, daß heute selbstverständliche methodische Verwendungsformen für bestimmte Übungen oder Texte nicht ohne weiteres auf das historische Quellenmaterial übertragen werden können. Erschwerend kommt hinzu, daß die Zahl der ausgiebig diskutierten methodischen Handlungsanweisungen zu jener Zeit gering ist; Angaben der Lehrbuchverfasser darüber, wie mit ihren Büchern zu unterrichten sei, sind nicht die Regel. Im Vorwort zur 12. Auflage der Grammatik von Theodor Arnold erklärt der Herausgeber, Johann Anton Fahrenkrüger: "Auf welche Art übrigens Lehrer und Schüler diese Grammatik zu gebrauchen haben, bleibt ihrem Ermessen heimgestellt."¹⁷¹ Bei der Vielfalt der zum Ende des 18. und dem Beginn des 19. Jahrhunderts anzutreffenden Lehr- und Lernsituationen für das Englische, sei es im Selbst-, Privat-, Schul- oder Universitätsunterricht, ist an eine durchgeformte allgemeingültige Methodik auch kaum zu denken. Dennoch haben die Methodik der Fremdsprachenvermittlung und die Methoden des Fremdsprachenlernens zu jener Zeit eine klar erkennbare Gestalt.

Diese läßt sich durch drei Begriffspaare näher bestimmen: Muttersprache und Fremdsprache (1.), Praxis und Theorie (2.), Text und Regel (3.). In allen drei Fällen spiegeln die Begriffe unterschiedliche, sich ergänzende oder in Konkurrenz zueinander tretende Vorgehensweisen bei der Vermittlung der englischen Sprache. Das Verhältnis von Muttersprache und Fremdsprache sowie bestimmte Konventionen über den Gebrauch der beiden Sprachen in Lehrbüchern und im Unterricht werden von der jeweils herrschenden Meinung über Fremdsprachenlernen beeinflusst. Mit den Regeln ist eine zentrale Dimension des damaligen Fremdsprachenlernens benannt. Bisher sind die Regeln als Struk-

¹⁷⁰⁾ Vgl. dazu ausführlich Teil III, Kapitel 3.

¹⁷¹⁾ Theodor Arnolds *Englische Grammatik*, 16. Aufl., Jena 1838, (Vorwort zur 12. Aufl. 1809) S. IX.

turprinzip der Darstellung von Aussagen über die englische Grammatik erörtert worden;¹⁷² ihr Platz im Fremdsprachenunterricht ist bereits angeklungen. Regeln sind aber auch als Lernstoff, als theoretischer Gegenpol zu Text und Übung wichtig. Übung und Regel, Übungslernen und Regellernen sind die zwei Eckpfeiler im Lehrgebäude des Fremdsprachenunterrichts der Zeit. Wo einzelne Lehrbuchverfasser den Schwerpunkt setzen, hängt von ihrer eigenen Unterrichts- und Lernerfahrung, stärker aber noch vom grundsätzlichen methodischen Konzept ab, dem sie folgen. Die Funktion der Regeln als Theorie-Pendant zum Praxis-Konzept der Übung wird in den folgenden Abschnitten näher erörtert.

1. *Muttersprache und Fremdsprache*

Hinsichtlich der Konventionen des Sprachgebrauchs fällt auf, daß im ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhundert die Sprachlehren durchweg in deutscher Sprache erscheinen; nur die den Regeln beigegebenen Beispiele sind englisch bzw. englisch-deutsch abgefaßt. Diese Art der Darstellung wird in den Vorworten der Lehrbücher nicht thematisiert. Sie war selbstverständlich. Die Verwendung der Muttersprache zur Erklärung der Grammatik war so lange einleuchtend, wie sich die Sprachlehren an Selbstlerner wandten, die mit englischen Regelformulierungen nichts hätten anfangen können. Für den Schulunterricht im 19. Jahrhundert bedeutete die Dominanz des Deutschen, daß vermutlich auch dort deutschsprachige Lehrer die englische Grammatik in deutscher Sprache erläuterten.

In der äußeren Gestaltung scheinen sich die englischen Sprachlehren der Zeit somit sehr ähnlich zu sein. Inhaltlich zeigen sich jedoch Unterschiede in Gebrauch und Stellenwert von Erst- und Fremdsprache. Während einige Verfasser lediglich die vom Deutschen abweichenden Regeln des Englischen auf-führen,¹⁷³ berücksichtigen andere darüber hinaus auch solche Regelungen, die in beiden Sprachen ähnlich sind.¹⁷⁴ Gelegentlich wird auch angemerkt, daß Deutsch und Englisch sprachgeschichtlich verwandt seien und daher in gewissen Bereichen Übereinstimmungen aufwiesen.¹⁷⁵ Allerdings gibt es auch die gegenteilige Meinung: So hält Heinrich Christoph Albrecht das Studium der englischen Sprache gerade deshalb für Sprachforscher so wichtig, weil das

¹⁷²) S. oben Abschnitt (b) 2.

¹⁷³) So z.B. August Christian Borheck, *Englische Sprachlere für Deutsche* ..., 1781 (s. Fn. 74); Georg Heinrich Friedemann Weigand, *Kunst in zwey Monaten englisch lesen, verstehen, schreiben und sprechen zu lernen*, 2. Aufl., Leipzig 1811.

¹⁷⁴) So z.B. Karl Philipp Moritz, *Englische Sprachlehre* ..., 1801 (s. Fn. 84); Johannes Ebers, *Neueste deutsche Chrestomathie* ..., 1802 (s. Fn. 156).

¹⁷⁵) Vgl. Karl Gratz, *Englisches Sprachbuch*, Karlsruhe 1836, S. IV. Ebenso F. W. Steup, *Theoretisch-practisches Lehrbuch der Englischen Sprache*, Wesel und Leipzig 1839, S. III.

Englische von den übrigen kultivierten Sprachen so verschieden sei.¹⁷⁶ Daher schlägt er vor, eine kontrastiv ausgerichtete Sammlung von unterschiedlichen Textzitatzen englischer Schriftsteller zu erstellen, mit Hilfe derer man die Abweichungen von der deutschen Sprache erkennen und über Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Sprachen einen tabellarischen Überblick erhalten könnte.¹⁷⁷

Für viele Lehrbuchautoren war daher die Beschäftigung mit den Beziehungen zwischen beiden Sprachen selbstverständlich. Dabei setzten einige auch ihr Wissen um die regionalen Varianten des Deutschen als Lernhilfen ein. D. W. Wachsmuth gibt Beispiele zur semantischen und phonetischen Ähnlichkeit von englischen Wörtern mit solchen aus dem regionalen Sprachgebrauch in Niedersachsen, z.B. to dally — dahlen, to shuffle — schuffeln;¹⁷⁸ August Christian Borheck verwendet ebenfalls plattdeutsche Begriffe als Eselsbrücken für das Englische, so z.B. "little klein (plattdeutsch lüttig)".¹⁷⁹

Im Spannungsfeld von Muttersprache und Zielsprache fallen zwei Lehrbuchautoren durch einen neuen Zugriff auf: Christian Christiani und Johann x Jakob Meno Valett. Während in den übrigen Lehrbüchern das Englische stets an erster Stelle steht, erläutert Christiani seine Neuordnung der deutsch-englischen Gespräche im Vorwort:

In den gemeinen Redensarten und Gesprächen habe ich für gut befunden, das Deutsche erst und das Englische darneben zu setzen, weil es mir natürlich scheint, daß ein Deutscher das was er *sagen will*, sich zuerst deutsch denkt, und dann ins Englische ausdrückt. (Hervorhebung im Original — F.K.)¹⁸⁰

Valett sieht auch für die Grammatik den Ausgangspunkt in der Muttersprache:

Der Deutsche Lehrling stellt sich, wie natürlich, eine fremde Sprache erst Deutsch vor; er spricht demnach erst ein Deutsches Englisch, ehe er Englisch sprechen lernt. Ihm hierzu nun behülflich zu seyn, lehrt man ihm, alles, was in der Deutsche Sprache *Regel* ist, auf Englisch auszudrucken.¹⁸¹

Konsequenterweise ist die Grammatik zweispaltig deutsch-englisch angeordnet. Als Übungen dienen unzusammenhängende deutsche Sätze, die unter Zuhilfenahme von Vokabelangaben ins Englische übersetzt werden sollen. Die Vorgehensweisen von Valett und Christiani sind didaktisch motiviert. Beide sind

¹⁷⁶⁾ Heinrich Christoph Albrecht, *Versuch einer critischen englischen Sprachlehre*, 1784 (s. Fn. 16), S. XVII.

¹⁷⁷⁾ Ebd., S. XXVII.

¹⁷⁸⁾ D. W. Wachsmuth, *Grammatik der englischen Sprache*, Halle 1816, S. 117 f.

¹⁷⁹⁾ *Englische Sprachlere für Deutsche ...*, 1781 (s. Fn. 74), S. 59.

¹⁸⁰⁾ *Neue englische Sprachlehre*, Göttingen 1799, S. VII.

¹⁸¹⁾ *Ausübende Englische Sprachlehre*, Hamburg 1803, Vorwort.

praktizierende Englischlehrer,¹⁸² die die in ihrem Unterricht gewonnenen Einsichten in den fremdsprachlichen Aneignungsprozeß in Lehrmaterialien umsetzen. In einer Zeit, in der der fremdsprachliche Grammatikunterricht in der Muttersprache ablief, erscheint der Aufbau der Grammatik vom Deutschen her als konsequent.

Von der zweisprachigen Gestaltung der Lehrbücher läßt sich auf die sprachliche Durchführung des Englischunterrichts schließen. So wurde die Grammatik vermutlich vorwiegend in deutscher Sprache erläutert, während die Behandlung von Texten mit fortgeschrittenen Lernenden eher in der Fremdsprache erfolgen konnte:

Die gelieferten Lesestücke sind alle der Art, daß sie leicht Stoff zur Unterhaltung in englischer Sprache gewähren. Diese Unterhaltungen können gleich nach den ersten Lectionen beginnen. Man frage anfangs in deutscher Sprache und lasse die Schüler hierauf mit Worten aus dem Buche antworten. Sobald sie hierin einige Fortschritte gemacht haben, kann die Unterhaltung über das Gelesene in englischer Sprache Statt finden.¹⁸³

Ein entscheidender Faktor für die Wahl der Unterrichtssprache war sicherlich die fremdsprachliche Kompetenz des Unterrichtenden. Ein englischer Muttersprachler, der vielleicht des Deutschen nicht völlig mächtig war, wird sich anders verhalten haben als ein deutscher Lehrer, der nie in England war und keinen Umgang mit Engländern hatte, mit denen er das Sprechen hätte üben können.

Nicht nur für die Unterrichtsführung des Lehrers, sondern auch für die Lernenden spielte die Muttersprache im Englischunterricht eine wichtige Rolle, vor allem als Übungsform des Übersetzens aus der und in die Ausgangssprache. Insofern wurden wesentliche Bereiche des Englischunterrichts am Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts in der Muttersprache abgehandelt: Erläuterung der Grammatik, Erklärung der Aussprache, Hilfen bei der Semantisierung, Überprüfung des Textverständnisses, grammatische Analyse von Texten und Überprüfung der Lernleistung fanden in deutscher Sprache statt. Das Medium der Instruktion im Fremdsprachenunterricht war weitgehend die Muttersprache.

¹⁸²⁾ Christiani war von 1763 bis 1797 als Sprachmeister für Englisch und Französisch an der Universität Göttingen tätig; vgl. Wilhelm Ebel (Hrsg.), *Catalogus Professorum Göttingensium 1734-1962*, Göttingen 1962, S. 158. Valett war von 1794 bis 1797 Lehrer der englischen Sprache an der Universität Kiel, ehe er Rektor an verschiedenen Schulen in Norddeutschland, zuletzt in Stade, wurde; vgl. Konrad Schröder, *Annales* 4 (s. Fn. 135), S. 288.

¹⁸³⁾ F. W. Steup, *Theoretisch-practisches Lehrbuch der Englischen Sprache*, Wesel und Leipzig 1839, S. V.

2. *Praxis und Theorie*

Die Adjektive "praktisch" und "theoretisch" tauchten ab etwa 1790 in den Titeln der Lehrbücher auf. So gab es u.a. eine "Praktische Englische Grammatik" von Georg Friedrich Herrmann,¹⁸⁴ ein "Theoretisch-praktisches Handbuch zur leichtesten Erlernung der englischen Sprache" von Heinrich Joachim Jäck¹⁸⁵ oder den theoretischen Teil der "Neuen vollständigen und auf die möglichste Erleichterung des Unterrichts ab Zweckende Englischen Sprachlehre für die Deutschen" von Karl Franz Christian Wagner.¹⁸⁶ Häufig waren vor allem die Bezeichnungen "praktisch" und "theoretisch-praktisch". Die Lehrbuchverfasser des ausgehenden 18. und des beginnenden 19. Jahrhunderts verstanden unter einer "praktischen Sprachlehre" ein Lehrbuch, das auch Übersetzungsübungen enthielt; die Bezeichnung "theoretisch" bezog sich auf die Regeln der Grammatik.

Konrad Macht sieht in seiner Dokumentation zur "Methodengeschichte des Englischunterrichts" im 19. Jahrhundert das Adjektiv "praktisch" im Titel eines Lehrbuchs lediglich als Hinweis darauf an, daß der Verfasser der Methode Meidingers folge; die Kombination "theoretisch-praktisch" im Titel interpretiert er als "Betonung des wissenschaftlichen Charakters der Methode".¹⁸⁷ Doch nicht alle Lehrbücher, die das Adjektiv "praktisch" im Titel führen, folgen dem Verfahren Meidinger. Auch Lehrbuchautoren, die sich sehr heftig gegen Meidingers Methode aussprachen, benutzten für ihre Veröffentlichungen das Wort "praktisch", wie z.B. Karl Franz Christian Wagner. Das Verfassen eines Übungsbuches zu seiner sehr erfolgreichen Grammatik begründete er folgendermaßen:

So begreife ich nicht, warum ich ferner es hätte ruhig mit ansehen sollen, daß Andere meine Arbeiten bald auf diese, bald jene Art vermeidigten, und so ihren Werken bei dem großen Publikum Zugang verschafften, indeß jene, als zu schwierig für den allgemeinen Gebrauch, und besonders weil ihnen die Übungsstücke fehlten, in den Händen einiger Wenigen blieben, welche sich über das Gewöhnliche erhoben hatten.¹⁸⁸

Wagners Klage darüber, daß seine Grammatik wegen der fehlenden Übungen nicht den Absatz fand, den er erwartet und gewünscht hätte, zeigt zum einen, daß der Bedarf an reinen Nachschlagegrammatiken für Autodidakten zu Beginn

184) Weissenfels und Leipzig 1796.

185) Erlangen 1804.

186) Fünfte Auflage, Braunschweig 1850 (1. Aufl. 1819).

187) *Methodengeschichte des Englischunterrichts*, Band 1: 1800-1880, Augsburg 1986, S. 19.

188) *Neue vollständige und auf die möglichste Erleichterung des Unterrichts ab Zweckende Englische Sprachlehre für die Deutschen*, Zweiter oder Praktischer Theil, welcher Uebungen über die einzelnen Regeln enthält, 2. Aufl., Braunschweig 1828, S. IV.

des 19. Jahrhunderts — Wagners erste Grammatik erschien 1802¹⁸⁹ — nicht wesentlich anstieg und daß statt dessen eine größere Nachfrage an Lehrbüchern mit Übungen "für den allgemeinen Gebrauch" bestand. Diese Entwicklung verhalf allen jenen Lehrbüchern zu Erfolg, die sich nicht nur auf die Darstellung der Grammatik beschränkten.

Die Aufnahme von Übungen in ein Englischlehrbuch war jedoch nichts Neues. Viele Lehrbücher des 18. Jahrhunderts enthielten bereits Gespräche und Texte, an denen das Hin- und Herübersetzen geübt wurde. Allerdings waren diese Übungstexte nicht bestimmten Grammatikkapiteln zugeordnet und dienten eher der Übung allgemeiner Verstehens- oder Sprechkompetenz. Die Neuerung, für die der Name Meidinger steht, lag darin, daß zwischen die einzelnen Grammatikkapitel auf diese bezogene deutsche Einzelsätze geschoben wurden, die mit Hilfe von zweisprachigen Vokabelangaben und unter Anwendung der soeben gelernten Regeln in die Fremdsprache übersetzt werden sollten. Grammatische Erklärungen und die dazugehörigen Übungssätze sind in Meidingers französischem Lehrbuch¹⁹⁰ etwa gleich umfangreich. Jedes der Grammatikkapitel, deren Anordnung der lateinischen Wortklassengrammatik weitgehend folgt, enthält solche Übungssätze zum Übersetzen.

Es erscheint als paradox, daß dieses deduktive, an den Regeln der Grammatik orientierte Vorgehen, bei dem den Lernenden die fremde Sprache über lange Strecken nur in Satzketten und Regeln begegnet, gerade mit dem Adjektiv "praktisch" verknüpft wurde. Denn Ausgangspunkt des Sprachenlernens waren bei Meidinger und seinen Nachahmern weder ein fremdsprachlicher Text noch das Gespräch, sondern zunächst das grammatische Pensum. Meidinger selbst kennzeichnete sein Lehrverfahren als "kunstmäßig",¹⁹¹ vermutlich, um es von der regellosen, "natürlichen" Sprachmeistermethode abzusetzen. Dennoch war die Einführung der Übungssätze zum Übersetzen ein neues praktisches Element, ein Schritt zu einer stärker am Lernprozeß orientierten Gestaltung des Unterrichtsmaterials.

Eine ganze Anzahl von Verfassern englischer Sprachlehren berief sich auf Meidingers Verfahren. Zuweilen drängt sich der Gedanke auf, daß der Name Meidinger im Untertitel einer Sprachlehre eher als verkaufsförderndes Element gebraucht wurde denn als Kennzeichnung des methodischen Vorgehens. Das trifft für die "Kurzgefaßte practische englische Sprachlehre nach Meidinger's

¹⁸⁹⁾ S. Fn. 17.

¹⁹⁰⁾ Vgl. Johann Valentin Meidinger, *Practische Französische Grammatik*, wodurch man diese Sprache auf eine neue und sehr leichte Art in kurzer Zeit gründlich erlernen kann, Frankfurt 1811, 655 S. Davon nimmt die Grammatik mit Übungssätzen etwa 250 Seiten ein, danach folgen verschiedene Textgruppen. Die erste Grammatik Meidingers erschien 1783.

¹⁹¹⁾ Ebd., S. X.

Methode" von D. P. Lichtenthal¹⁹² zu, die von Meidingers Konzept insofern abweicht, als sie neben Übersetzungsübungen in die Fremdsprache auch solche ins Deutsche enthält; zudem treten die Übungen nur sporadisch zu einigen wenigen Abschnitten der Grammatik auf. Ähnlich verhält es sich mit den Sprachlehren von Ebers¹⁹³ und Fick,¹⁹⁴ die, wenn auch mit Einschränkungen, als Repräsentanten der Methode Meidinger für das Englische gelten können.¹⁹⁵ Auch sie enthalten wesentlich weniger Übungen als die Meidingersche Vorlage, auf die sie sich im Untertitel berufen. Fick entwickelt Meidingers Konzept weiter, indem er Übersetzungsübungen zu mehreren Grammatikabschnitten bündelt.

Gewöhnlich setze ich die Regeln über einen Gegenstand alle nach einander, ich ließ also die Aufgaben nicht gleich auf einzelne Regeln folgen: denn ich glaubte, der Schüler würde dadurch, daß er gezwungen ist, mehrere Regeln bei jedem Satz nachzusehen, um die darauf passende zu finden, sich desto leichter eine Fertigkeit angewöhnen, gleich seine Regeln auf vorkommende deutsche Sätze anzuwenden; ferner würde er sie auch durch das öftere Ueberlesen, wozu er dabei genöthigt ist, desto eher behalten.¹⁹⁶

Zu der bloßen Übung einer einzelnen grammatischen Regel bei Meidinger tritt bei Fick demnach noch die grammatische Analyse, um die richtige Regel zuzuordnen zu können, bevor man die Übungssätze übersetzen kann.¹⁹⁷ Ganz der Methode Meidinger folgen die Sprachlehren von Crabb (1837),¹⁹⁸ Knorr (1835)¹⁹⁹ und J. F. Arnold (1847),²⁰⁰ obwohl keiner der Verfasser sein Vorbild erwähnt. Crabb bietet dem Lernenden neben unzusammenhängenden Einzelsätzen gelegentlich Sachtextfragmente zum Übersetzen an.

Bisher sind nur Sprachlehren erwähnt worden, deren Gebrauch des Adjektivs "praktisch" im Titel das Vorhandensein von Übungen signalisiert. Daneben war auch weiterhin die im 18. Jahrhundert verbreitete Lehrbuchform der Sprachlehre üblich, eine Kombination aus Grammatik, Textsammlung und

¹⁹²⁾ Wien 1812.

¹⁹³⁾ Johannes Ebers, *Elementarbuch zur leichtern Erlernung der Englischen Sprache*, vermutl. 3. Aufl., Berlin 1802.

¹⁹⁴⁾ Johann Christian Fick, *Theoretisch-praktische Anweisung zur leichtern Erlernung der Englischen Sprache*, Erster Theil: Praktische Englische Sprachlehre, 19. Aufl., Erlangen 1837. Die erste Auflage erschien 1793.

¹⁹⁵⁾ Vgl. Konrad Macht, *Methodengeschichte des Englischunterrichts* (s. Fn. 3), S. 25 ff. Macht stellt das Lehrbuch von Fick vor; Ebers findet bei ihm keine Erwähnung.

¹⁹⁶⁾ Fick, *Theoretisch-praktische Anweisung* ..., Erster Theil, 19. Aufl., Erlangen 1837, S. VI.

¹⁹⁷⁾ Ähnlich bei Georg Friedrich Herrmann, *Praktische Englische Grammatik*, Weissenfels und Leipzig 1796, der in einem dritten Teil seiner Sprachlehre die deutsch-englischen Übersetzungsübungen ebenfalls den einzelnen Wortarten gesammelt zuordnet.

¹⁹⁸⁾ George Crabb, *Neue practische Englische Grammatik*, 6. Aufl., Frankfurt/Main.

¹⁹⁹⁾ L. W. Knorr, *Praktische Grammatik der englischen Sprache*, 3. Aufl., Leipzig.

²⁰⁰⁾ Johann Franz Arnold, *Praktische Grammatik der englischen Sprache*, 4. Aufl., Stuttgart.

Wörterverzeichnis. Diesem überlieferten Muster folgen u.a. Moritz (1801), Th. Arnold (1805), Kühne (1815) und Schulze (1817), deren Werke keine der Grammatik zugeordneten Übersetzungsübungen enthielten.²⁰¹

Andere Verfasser griffen den Trend zu grammatischen Übungen auf und entwickelten teilweise unabhängig²⁰² von Meidingers Überlegungen neue Formen der unterrichtlichen Spracharbeit. Johann Jakob Meno Valett schuf, ausgehend von der deutschen Grammatik, in seiner "Ausübenden Englischen Sprachlehre"²⁰³ einen progressiv fortschreitenden Kurs, in den Übersetzungsübungen integriert waren. Er wandelte somit zwar das allgemein praktizierte Grundmuster — grammatisches Regelwerk mit zugeordneten deutsch-englischen Übersetzungsübungen — nicht ab, war jedoch bei der Auswahl und Anordnung der grammatischen Regeln innovativ.²⁰⁴ Noch weiter ausgebaut wurden die praktischen Übungen in den Lehrbüchern von Grüning,²⁰⁵ Hencke²⁰⁶ und Heussi,²⁰⁷ die in den darauffolgenden Jahrzehnten erschienen. Anstelle der deutschen Einzelsätze, die mit Hilfe der Regeln und zweisprachiger Vokabelangaben ins Englische übersetzt werden müssen und die sich in Lehrbüchern nach der Methode Meidinger finden, bietet Hencke fehlerhafte Sätze zur Korrektur durch den Lernenden an, daneben zusammenhängende Kurztexte zur Übersetzung. Heussi verzichtet auf Vokabelhilfen zu den Übungen, allerdings verwendet er noch vorwiegend Einzelsätze, die jedoch in einer Schwierigkeitsprogression dargeboten sind. Grüning schließlich ergänzt die Übungen zu den einzelnen Kapiteln der Grammatik durch "Proben"; hier handelt es sich um deutsche Sätze, in denen die Regeln eines größeren Abschnitts vertreten sind und zu deren Übersetzung es keinerlei Hilfen gibt, d.h. eine frühe Form der wiederholenden Leistungsüberprüfung.

Das Vorgehen Grünings lehnt sich an das von Seidenstücker empfohlene zweistufige Verfahren an.²⁰⁸ In einem längeren Aufsatz, den er seinem Lehr-

²⁰¹⁾ So u. a. Karl Philipp Moritz, *Englische Sprachlehre* ..., 1801 (s. Fn. 84); *Theodor Arnolds Grammatica Anglicana Concentrata*, 1805 (s. Fn. 129); Friedrich Theodor Kühne, *Kurzgefaßte englische Sprachlehre*, Hannover 1815; Karl Schulze, *Englische Sprachlehre*, Berlin und Leipzig 1817.

²⁰²⁾ Es läßt sich heute kaum noch feststellen, ob ein Lehrbuchverfasser die Meidingersche Grammatik gekannt hat. Es kann lediglich angenommen werden, daß bei einem Fehlen jeglichen Bezugs zu Meidinger und der Nichtverwendung des Adjektivs "praktisch" eine bewußte Imitation der Methode Meidingers unwahrscheinlich ist.

²⁰³⁾ Hamburg 1803.

²⁰⁴⁾ Siehe dazu oben (b) 3.

²⁰⁵⁾ Andreas Grüning, *Englische Grammatik* ..., 1810 (s. Fn. 24).

²⁰⁶⁾ Carl Joseph Hencke, *Neue Englische Sprachlehre nach Johnson's und Murray's Grundsätzen*, Hamburg 1825.

²⁰⁷⁾ Jakob Heussi, *Lehrbuch der englischen Sprache* ..., 1831 (s. Fn. 40).

²⁰⁸⁾ S. oben Abschnitt II. 3.

werk voranstellt, erläutert Grüning — ohne jedoch Seidenstücker zu erwähnen — sein Unterrichtskonzept sowie den Stellenwert, den Übersetzungen, Proben und Regeln darin besitzen:

Sobald nun aber der Schüler eine gute Aussprache erlangt hat, und fertig lesen und das Gelesene verstehen kann (ich möchte beynahe sagen, wenn er schon englisch gelernt hat) so ist es Zeit mit der Grammatik anzufangen. [...] Da die eigentliche Absicht ist, nicht allein die Regel sondern auch die englische Sprache zu lernen, und eine Sprache viele Wörter und Redensarten enthält, dazu aber selbst die Menge der Beyspiele nicht hinreichend seyn würde, so folgt noch eine bedeutende Anzahl zweckmäßiger Uebungen zur Anwendung der vorgetragenen Regeln.²⁰⁹

Wurde in den bisher erwähnten Sprachlehren die englische Sprache für den Lernenden beim Gang durch die Grammatik Schritt für Schritt und Regel um Regel aufgebaut, so bietet Grüning — eingebettet in seine Sicht, daß das Fremdsprachenlernen dem Erwerb der Muttersprache ähnlich sei — einen grammatikfreien Vorkurs zum Training von Aussprache und Leseverstehen. Während dieses Vorkurses ist nicht die Grammatik, d.h. die Theorie, Richtschnur des praktischen Übens, sondern ein fertigungsbezogenes Ziel, das auf Texten basiert. Die Durchnahme der Grammatik erfolgt auch bei Grüning dann in einer zweiten Phase deduktiv anhand der Regeln.

Das praktische Üben in Form des Übersetzens war nicht nur für die methodischen Ansätze nach Meidinger und Seidenstücker wichtig, es fand sich auch in einer dritten, ab etwa 1830 einsetzenden methodischen Strömung, dem interlinearmethodischen Verfahren, das mit den Namen Hamilton und Jacotot verknüpft ist. Im Zentrum der Lehrbücher, die nach diesem Verfahren vorgingen, standen nicht auf die Grammatik bezogene Einzelsätze, sondern zumeist authentische Ganztexte zum Übersetzen ins Deutsche und wieder zurück ins Englische. Die Unterschiede zwischen diesen beiden Arten des methodischen Vorgehens lassen sich am besten mittels der Begriffe Text und Regel herausarbeiten.²¹⁰

3. Text und Regel

Im Untersuchungszeitraum gab es eine Reihe methodischer Strömungen, die sich in erster Linie dadurch unterschieden, welchen Stellenwert im Fremdsprachenlernprozeß sie Texten und Regeln zubilligten. Eine erste Gruppe umfaßte methodische Vorgehensweisen, in denen ein Text den Ausgangspunkt der fremdsprachlichen Arbeit bildete, wofür mehrere Varianten im Gebrauch waren. Vom Text gingen die Aufklärer aus, indem sie die Grammatik durch Nachschlagen oder Erläuterungen des Lehrers während der Lektüre englischer Tex-

²⁰⁹⁾ Andreas Grüning, *Englische Grammatik* ..., 1810 (s. Fn. 24), S. X und XII.

²¹⁰⁾ Siehe dazu den folgenden Abschnitt.

te, wie z.B. aus dem Lesebuch von Friedrich Gedike,²¹¹ erarbeiteten. Beim Lesen des Textes lernte der Schüler die Aussprache, beim Übersetzen erschlossen sich ihm die Wortbedeutungen und die grammatischen Strukturen.²¹²

Eine zweite Variante des textbezogenen Vorgehens stellten die Gesprächsbücher dar, in denen oft ganz auf Grammatik verzichtet wurde. Gerade die Gesprächsbücher bauten auf der Annahme auf, daß das Auswendiglernen von Musteräußerungen zur Bewältigung vieler anderer Kommunikationssituationen befähigt. Die "Leichtigkeit im Ausdrucke" erwachse, so Nachersberg, aus dem Vorrat von übertragbaren Sätzen, die man mit Hilfe des Gesprächsbuchs erworben habe:

Wenn man indeß einen Blick auf sich selbst zurück wirft, und die Gründe aufsucht, aus welchen jene Leichtigkeit im Ausdrucke endlich hervorgieng, so wird man allemahl finden, daß man sich durch die lange und continuirliche Uebung endlich den Besitz einer großen Anzahl von Sätzen verschafft hat, die von einer solchen Natur sind, daß sie eine äußerst fruchtbare Anwendung zulassen und fast in allen unsern Gesprächen und Briefen vorkommen. Diese Phrasen sind uns nun ganz mechanisch geworden; wir dürfen uns nicht mehr die Mühe geben, sie nach Anleitung der grammatischen Regeln zusammenzusetzen, und zugleich sind sie für uns eben so viele Analoga, nach welchen wir, ohne Anstrengung und Zeitaufwand, eine beträchtliche Summe ähnlicher Sätze bilden können, ohne uns bey den Lehrsätzen der theoretischen Grammatik zu verweilen.²¹³

Nachersberg favorisierte damit einen imitativen, einübenden Unterricht, in dem die grammatische Bewußtmachung keine Rolle spielte, sondern nur die Beherrschung einer großen Zahl von unterschiedlichen Sätzen, die als Muster-sätze die Bildung ähnlicher Aussagen erleichtern sollten.

Schließlich ging auch das von Seidenstücker entwickelte zweistufige Verfahren in der Anfangsphase, in der die Lernenden mit der fremden Sprache vertraut gemacht wurden, vom Text aus. Die Lernenden erhielten demnach zuerst Proben des englischen Sprachgebrauchs, ehe sie in die Strukturprinzipien eingeweiht wurden. So enthält die Sprachlehre von J. T. G. Hecker, das erste englische Lehrbuch nach Seidenstücker, im ersten Teil Beispielsätze für die englische Grammatik, zu denen die Regeln in einem zweiten Teil folgen. Der Verfasser begründet sein Vorgehen folgendermaßen:

Bei dem Elementar-Unterrichte in fremden Sprachen dürfte es wohl zuvörderst nothwendig seyn, dem Lernenden erst zum sichern Besitz von Wörtern, Formen und Redeweisen der fremden Sprache zu verhelfen, und dann erst die nöthigsten

²¹¹⁾ Gedike, *Englisches Lesebuch für Anfänger*, 1797 (s. Fn. 49).

²¹²⁾ Zum Fremdsprachenunterricht der Philanthropen und Aufklärer vgl. unten Kapitel 4.

²¹³⁾ Johann Heinrich Ernst Nachersberg, *Englisches Formelbuch oder Praktische Anleitung, auf eine leichte Art Englisch sprechen und schreiben zu lernen*, Breslau, Hirschberg und Lissa 1800, S. V ff.

Regeln kurz und bestimmt mitzuthemen. Was soll der Schüler mit der Regel vor dem Besitze des Materials? Was nützt ihm eine Anweisung zum Gebrauche, bevor er hat, was er handhaben und gebrauchen soll? In den gewöhnlichen praktischen Grammatiken ist dies meistens umgekehrt, erst kommen Regeln, und dann folgt die Anwendung derselben in Beispielen.²¹⁴

Hecker bezog sich mit seinem Lehrbuch zudem auf eine bis dahin etwas vernachlässigte Zielgruppe, die Englischlernenden im Kindesalter. Gerade für sie hielt er das regelgeleitete Lernen für schlecht geeignet:

Junge Anfänger gleich mit einer Menge trockener Regeln über Aussprache, Declination und Conjugation etc., die sie größtentheils noch gar nicht verstehen können, sondern nur mechanisch, ohne sich dabei etwas zu denken, auswendig lernen müssen, zu quälen, finde ich nicht zweckmäßig.²¹⁵

Als letzte der textorientierten Vorgehensweisen ist die Interlinearmethode zu nennen, die dem Sprachunterricht meist einen in Abschnitte aufgeteilten Ganztext zugrundelegte, dem eine zwischenzeitliche, wörtliche Übersetzung ins Deutsche beigegeben war. Dafür wählte S. Newman Sherwood die ersten zehn Kapitel von Walter Scott "Tales of a Grandfather", Peter Josef Weckers zwei Erzählungen von Maria Edgeworth.²¹⁶ Anhand dieses Textes, der zusammen mit seiner Übersetzung memoriert werden mußte, wurden Aussprache und Grammatik behandelt. Bei Friedrich Adolph Ficken sind Texte mit Interlinearübersetzung und nicht mehr Einzelsätze das Material, aus dem die Lernenden die grammatischen Regeln erkennen sollen:

Durch den ganzen zweiten Theil ziehen sich (mit Ausnahme der poetischen Stücke) vermittle der, im Texte angebrachten Zahlen, Hinweisungen auf den ersten grammatischen Theil, und zwar in der Art, daß im Anfange nur auf das, was einem Schüler von der Grammatik zuerst zu wissen noththut, zurückzuweisen, und so weiter-schreitend fortgefahren wird, bis jeglicher Redetheil gehörig berührt worden.²¹⁷

Die Analyse des jeweiligen Textabschnitts lieferten Stoff für die Erarbeitung der grammatischen Regeln, die induktiv erfolgte. In einem späteren Kursabschnitt übten die Lernenden dann mit Hilfe produktiver Aufgaben die mündliche und schriftliche Beherrschung der Fremdsprache ein.²¹⁸

Methodisch völlig anders dagegen ging man in einer zweiten Gruppe von Werken vor, in denen die grammatischen Regeln den Ausgangspunkt des Fremd-

214) *Elementarbuch der englischen Sprache*, 2. Abt., Hamm und Leipzig 1826, S. IV. Ähnliche Aussagen fanden sich u.a. bei Andreas Grüning, *Englische Grammatik* ... (s. Fn. 24), S. X und C. A. F. Mahn, *Lehrbuch der Englischen Sprache*, Berlin 1829, S. 4.

215) *Elementarbuch der englischen Sprache*, 1. Abt., 2. Aufl., Hamm und Leipzig 1831, S. III.

216) Sherwood, *Englisches Lesebuch*, Lübeck 1832; Weckers, *Lehrbuch der Englischen Sprache*, Mainz 1836.

217) *Lehrbuch der englischen Sprache*, Jena 1837, S. II.

218) Vgl. dazu ausführlich unten Kapitel 4, III.

sprachenunterrichts darstellten. Diese Lehrart war im 18. Jahrhundert vor allem im altsprachlichen Unterricht üblich und wurde auch im Englischunterricht praktiziert. Seit dem Ende des 18. Jahrhunderts ist sie vor allem mit dem Namen von Johann Valentin Meidinger verbunden. Er war überzeugt, "die französische Sprache durch Regeln zu erlernen ist, wie jedem Kenner bekannt, der kürzeste und sicherste Weg, den man nur einschlagen kann".²¹⁹ Für Meidinger hat das regelgeleitete, deduktive Fremdsprachenlernen zweierlei Ziel: Zum einen sei es der "Königsweg" zur praktischen Beherrschung der fremden Sprache, zum anderen verschaffe es dem Lernenden ein Wissen über die Grammatik, das als Einsicht in den Bau der Muttersprache und als Lernhilfe für den Erwerb weiterer Fremdsprachen dienen könne.²²⁰

Die Lehrbuchautoren, die — wie Meidinger — mit den Regeln begannen, stellten sich das Fremdsprachenlernen als ein stetiges Fortschreiten wie von einer Leitersprosse zur nächsten vor. Jede zusätzlich beherrschte Regel war ein weiterer Schritt auf die Kenntnis der Sprache zu. Der Lehrgang war geordnet, kleinschrittig und überschaubar. Die gleichen Arbeitsabläufe wiederholten sich mit jedem neuen grammatischen Kapitel, so wie es Johann Franz Arnold beschreibt:

Hat nun der Schüler das Lesen [d.h. die Aussprache, F.K.] ziemlich in seiner Gewalt, so schreite ich zum Artikel, lasse ihn die Regeln darüber auswendig lernen, sie durch Uebersetzung der darauf folgenden Aufgaben richtig anwenden, und die Aufgabe, welche zu Hause gearbeitet werden muß, nachdem sie von den etwa gemachten Fehlern gereinigt ist, gleichfalls auswendig lernen, damit er sich die Regeln einschärft und zugleich Wortreichthum sich erwirbt; und so verfähre ich bei jedem Redetheile.²²¹

Gerade gegen diese Zerstückelung der Sprache in zusammenhanglose "Lernhäppchen" wenden sich alle jene Lehrbuchautoren, die nicht nur die fremde Grammatik, sondern auch etwas vom Geist der fremden Sprache vermitteln möchten: "Bei der Erlernung einer lebenden Sprache sind nicht die zerlegten Begriffe und Redensarten eines Satzes, sondern die zu einer vernünftigen und dem Genius dieser Sprache gemäß verbundenen Begriffe und Redensarten die Hauptsache, das Ziel der Bemühung."²²² Diese Kontroverse durchzieht den gesamten hier untersuchten Zeitraum. Sie fand ihren Niederschlag sogar in einem Lehrbuchdialog zwischen einem Engländer und einem Deut-

219) Johann Valentin Meidinger, *Practische Französische Grammatik*, Frankfurt 1811, S. III.

220) Vgl. ebd., S. V.

221) *Praktische Grammatik der englischen Sprache*, 4. Aufl., Stuttgart 1847, S. V.

222) Johann Jacob Meno Valett, *Brittische Thalia*, Hamburg 1802, Vorwort. Gegen ein Lernen der Fremdsprache ausschließlich nach Regeln ist auch J. T. G. Hecker; vgl. *Elementarbuch der englischen Sprache*, 1. Abt., Hamm und Leipzig 1831, S. III f.

schen, die sich bei einem zufälligen Zusammentreffen in London über die englische Sprache und die Methoden, sie zu erlernen, unterhalten.

Do you learn english by rule or by rote?

By rote.

A common fault of most gentlemen. Some think to learn it without grammar at all, merely by rote, and others imagine they must not proceed any farther, till they have got the whole grammer [sic] by heart. Both is a great mistake. A short theory and long practice is the best. The use makes a master.

I think you are in the right of it, Sir.²²³

Der Verfasser dieses Dialogs, der Erlanger Lektor Johann Christian Fick, war nach eigenen Angaben im Untertitel seines Lehrbuchs Anhänger der Meidingerschen Methode.

Insofern liegt die Vermutung nahe, daß Lehrbuchautoren und Englischlehrer, deren Ziel es war, ~~ihre Schüler zu praktischer Sprachbeherrschung zu führen, eher induktiv vorgehen~~, während diejenigen, welche den Erwerb grammatischen Wissens und eine eher formale Bildung anstrebten, stärker deduktiv verfahren. Für eine ganze Reihe von Lehrbuchverfassern trifft diese Vermutung zu. So für Johann Sporschil, dessen "Ausführliche, theoretisch-praktische Schulgrammatik der englischen Sprache" schon im Titel ihr Programm angibt, nämlich die ausführliche Behandlung der englischen Grammatik anhand von Regeln, zu deren Anwendung Übungssätze zum Übersetzen vorhanden sind. Er warnt seine Leser, daß das Erlernen der englischen Sprache durchaus mit Schwierigkeiten verbunden sei, und hält ein induktives Vorgehen kaum für möglich. "Ja, aus der Uebung kann man Vieles lernen, sich aber aus der Lecture die Regeln selbst abzuziehen, ist nur wenigen Köpfen von seltenen Fähigkeiten beschieden."²²⁴

Generell kann man jedoch nicht alle Lehrbücher eindeutig in regelbezogene deduktive oder textbezogene induktive einteilen. Im Konzept von Seidenstücker waren nämlich bereits — zeitlich versetzt — beide Aspekte vertreten: Hinführung zur fremden Sprache durch Texte und induktives Erarbeiten wesentlicher grammatischer Strukturen in der Anfangsphase und deduktive Grammatikarbeit mit Übersetzungsübungen für Fortgeschrittene. Auch einige Anhänger der Interlinearmethode, die an sich vom Text ausgingen, bemühten sich dennoch, formalgrammatische Aspekte zu berücksichtigen, indem sie dem Ausgangstext grammatische Regeln beifügten.²²⁵

223) Johann Christian Fick, *English Dialogues upon the most common subjects of life*, with an english-german Vocabulary, for schools and private use, Erlangen 1813, S. 36.

224) Sporschil, *Ausführliche, theoretisch-praktische Schulgrammatik* ..., Leipzig 1838, S. VI.

225) Vgl. Peter Josef Weckers, *Lehrbuch der Englischen Sprache*, Mainz 1836 und Friedrich Adolph Ficken, *Lehrbuch der englischen Sprache*, Jena 1837.

II. Lehr- und Lernverfahren

Nach den Methodenelementen, die die mittlere Ebene der Methodenstruktur nach Richards und Rodgers²²⁶ bestimmen und die in den vorhergehenden Abschnitten für die Englischlehrbücher der Zeit von 1770 bis 1840 näher erörtert wurden, folgen nun die konkreten Unterrichtsverfahren der dritten Ebene. Durch diese Lehr- und Lernverfahren werden Lehrkonzepte in konkretes Unterrichtshandeln umgesetzt. Die Lehrbücher bieten Arbeits- und Übungsformen für drei Unterrichtsphasen: die Darbietung des Lehrstoffs (a), das Üben (b) sowie die Überprüfung der Lernleistungen, die sich jedoch noch in den Anfängen befindet (c).

(a) Die Darbietung des Lehrstoffs

Die Lehrbücher waren die wesentliche Komponente bei der Darbietung englischer Grammatik oder Texte im Schul-, Universitäts- oder Privatunterricht. Zwar ist es durchaus denkbar, daß englische Sprachmeister, die als Muttersprachler das Englische perfekt beherrschten, auch ohne Lehrbuch unterrichteten, aber diese waren selten.²²⁷ Jedenfalls benötigten deutschsprachige Englischlehrer, die sich die fremde Sprache oft nur im Selbststudium angeeignet hatten, Lehrmaterial für ihren Unterricht. Ungeklärt und kaum zu beantworten ist die Frage, inwieweit Struktur und Inhalt des Lehrbuchs unverändert in den Unterricht übernommen wurden. Wurde also die Grammatik, die ja mit wenigen Ausnahmen dem lateinischen Muster bei der Anordnung der Wortarten folgte, tatsächlich immer in der Reihung Artikel, Substantiv, Adjektiv, Verb durchgenommen, wie es J. F. Arnold schildert,²²⁸ oder gab es Lehrer, die diese Abfolge durchbrachen? Da uns keine Praxisberichte aus jener Zeit über die einzelnen Lehrschrte im Englischunterricht bestimmter Lehrer vorliegen und die Konventionen der Gestaltung von Sprachlehren so durchsetzungsstark waren, daß auch die Lehrbuchautoren, die im eigenen Unterricht vielleicht neue Wege gingen, ihre Sprachlehre dennoch im bekannten Rahmen verfaßten, lassen sich für die konkrete Umsetzung von Lehrbüchern im Unterricht nur Indizien sammeln. Diese erhalten ein größeres Gewicht, wenn im Lehrbuch eines Englischlehrers stärker innovative Methodenelemente auftauchen, die auf eine vom Üblichen abweichende Lehrstrategie schließen lassen.²²⁹

²²⁶⁾ Vgl. *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge 1986, S. 14 ff.

²²⁷⁾ Vgl. oben Teil I, Kapitel 4. III.

²²⁸⁾ S. oben bei Fn. 221.

²²⁹⁾ So z.B. bei Johann Jakob Meno Valett; vgl. *Ausübende Englische Sprachlehre*, Hamburg 1803.

Hinsichtlich der Darbietung von Texten könnte man bereits aus der größten Vielfalt der vorhandenen Vorlagen — zu den Chrestomathien und Lesebüchern traten bearbeitete Textausgaben sowie alle zu jener Zeit in Deutschland erhältlichen Originalausgaben englischer Literatur hinzu — auf eine breitere Palette der Präsentationsformen schließen. Darüber hinaus enthalten die Vorworte einiger Lehrbücher Hinweise auf die Lehrverfahren bei der Darbietung des Stoffes, sei es nun ein Text oder die Grammatik. Allerdings sind Äußerungen zum methodischen Vorgehen auf der ganz konkreten Ebene des Unterrichts in den Vorworten der Lehrbücher bis in die dreißiger Jahre des 19. Jahrhunderts, in denen die Methode Hamilton von ihren Befürwortern detailliert beschrieben wurde, relativ selten. Das läßt sich damit erklären, daß das methodische Repertoire als allgemein bekannt und selbstverständlich vorausgesetzt wurde, so daß es keiner näheren Erörterung bedurfte. Die Aussage Christian Heinrich Pleßners ist für diese Haltung repräsentativ: "Dem Lehrer aber den Weg vorzuzeichnen, den der bei dem Gebrauche dieses Lehrbuches befolgen soll, halte ich für unnötig, da der sinnige Lehrer dieß ohne meine Vorschrift zu thun im Stande sein wird [...]"²³⁰

Zu den traditionellen Verfahren der Stoffdarbietung gehörten das Vorlesen bzw. Vortragen von Text oder grammatischer Erläuterung durch den Lehrer. Insbesondere im Klassenunterricht, wo die Schüler eventuell unterschiedliche Sprachlehren in den Händen hatten — damals eine nicht ungewöhnliche Situation²³¹ —, war der Lehrervortrag notwendig, ebenso dann, wenn die Lernenden gar keine oder keine ausreichende Anzahl von Büchern zur Verfügung hatten. Auch ein induktives Vorgehen anhand von Beispielen oder Übungen führte dazu, daß der Lehrer die grammatischen Regeln, die im Unterricht abgeleitet wurden, seinen Schülern diktierte. So war es offenbar im Unterricht von Friedrich Theodor Kühne, der erst auf Wunsch seiner Schüler eine englische Sprachlehre zusätzlich zu den bis dahin von ihm verwendeten Übungsmaterialien verfaßte.²³²

Der Lehrervortrag war besonders wichtig im Ausspracheunterricht. "Daher müßte der Lehrer auch bey dem ersten Unterricht immer fleißig vorlesen, und nachher der Schüler das Vorgelesene nachlesen — denn nur vom Hören kann der Schüler richtig aussprechen und lesen lernen."²³³ Die Darbietung der Gram-

²³⁰⁾ *Vollständiges auf die möglichste Erleichterung des Unterrichts abzweckendes grammatisches Lehrbuch der englischen Sprache*, Stralsund 1828, Vorwort.

²³¹⁾ Vgl. oben Teil II, Kapitel 1. Ein weiteres Indiz ist die Aussage eines Berichts über das Philanthropin zu Dessau, in dem den Zöglingen nahegelegt wird, ihre bisherigen Schulbücher mitzubringen. Vgl. Rezension des Berichts in: *Allgemeine Deutsche Bibliothek*, 32. Jg. 1797, S. 236.

²³²⁾ Vgl. *Kurzgefaßte englische Sprachlehre*, Hannover 1815, S. III.

²³³⁾ Andreas Grüning, *Englische Grammatik* ..., 1810 (s. Fn. 24), S. IX. Ähnliche Verfahrenswei-

matik geschah ebenfalls entweder zuerst über das Gehör, indem die Schüler bei geschlossenen Büchern den Erklärungen und Beispielen des Lehrers lauschten, bevor sie die Regeln wiederholten, Beispielsätze nachsprachen, selbst neu bildeten, aufschrieben oder im Buch nachlasen, oder aber gleich anhand der Sprachlehre durch Mitlesen.

Die Darbietung von Texten schien — unabhängig davon, ob diese Texte als Lese- oder Übungstexte gedacht waren — zunächst immer im Lesen und Übersetzen zu bestehen. Friedrich Gedike berichtete über den Englischunterricht an seiner Schule:

Die Anfänger lesen, übersetzen und werden mit der Grammatik bekanntgemacht. Das von mir herausgegebene 'Englische Lesebuch' wird dabei zum Grunde gelegt. Die schwereren Abschnitte desselben werden mit der 1. Abteilung gelesen, außerdem aber auch öfters Abschnitte aus anderen prosaischen und poetischen Schriftstellern, die der Lehrer vorsagt und, was bei jeder, besonders aber bei der englischen Sprache sehr nützlich ist, nach dem bloßen Gehör übersetzen läßt.²³⁴

Dieses recht eintönige Bild, das sich von der Praxis der Stoffdarbietung im damaligen Englischunterricht ergibt, wird nur durch die in vereinzelt Lehrbüchern auftauchenden Darstellungs- und Lernhilfen etwas differenzierter. Unter Darstellungs- und Lernhilfen sind dabei insbesondere verschiedene Arten der Stofforganisation und -darbietung zu verstehen, die nicht allgemein üblich waren und deren ausdrücklicher oder implizierter Zweck es war, Verstehen und Lernen zu erleichtern. Dazu gehören die der Sprachlehre von Karl Philipp Moritz beigefügten Tabellen über englische Aussprache, Etymologie und Wortfügung, die den Lehrstoff übersichtlich zusammenfassen.²³⁵ Auch andere Autoren bemühten sich um Anschaulichkeit. Bereits vor Moritz, dessen Tabellen ab 1779 erschienen,²³⁶ veröffentlichte William Thompson²³⁷ 1774 eine "Tabellische Zugabe zu der Englischen Grammatik", die auf etwa 50 Seiten Zusammenstellungen zur englischen Wortlehre, u.a. Deklinationstabellen mit sechs Fällen, Konjugationen in allen Zeiten, in Kategorien geordnete Adverbien

sen werden u.a. vorgeschlagen von Johann Franz Arnold, *Praktische Grammatik* ..., 1847, (s. Fn. 200), S. V; Leonhard Tafel, *Lehrbuch der englischen Sprache* ..., 1835 (s. Fn. 122), S. XXVII und L. Rubens, *Leitfaden für den ersten Unterricht* ..., 1819 (s. Fn. 30), S. VIII.

²³⁴⁾ *Nachtrag zur Geschichte der Berlinischen Gymnasien*, Berlin 1796, S. 20 ff.; zitiert nach Konrad Schröder, *Annales* 4 (s. Fn. 135), S. 314.

²³⁵⁾ In der mir vorliegenden 5. Auflage der *Englischen Sprachlehre* von 1801 (s. Fn. 84) war allerdings nur noch eine dieser Tabellen, nämlich die zur englischen Aussprache, enthalten.

²³⁶⁾ *Tabelle von der englischen Aussprache und von der englischen Etymologie*, Berlin 1779; *Zwei Tabellen von der englischen Aussprache und von der englischen Etymologie*, Berlin 1791; *Drei Tabellen von der englischen Aussprache und von der englischen Etymologie*, Berlin 1795. Alle Angaben nach Konrad Schröder, *Lehrwerke* ... (s. Fn. 41), S. 181.

²³⁷⁾ Unter diesem Pseudonym publizierte H. L. Ibeken, ein ehemaliger Kaufmann, der an vielen Orten Englischunterricht erteilte und mehrere Lehrbücher veröffentlichte.

sowie Homophone und ein nach Sachgruppen geordnetes Vokabular enthielt. Die ansprechende Gestaltung mit Schmuckleisten, Vignetten und unterschiedlichen Schriftgrößen trug zur visuellen Einprägsamkeit bei.²³⁸ Als weiteres Beispiel für den Einsatz von Lernhilfen sei das 1836 veröffentlichte "Englische Sprachbuch" von Karl Gratz genannt, das mit sich auf jeder Doppelseite wiederholenden Anmerkungen zu den benutzten Umschreibungszeichen für die englischen Vokale, Diphthonge und einige Konsonanten den Schüler beim Erwerb der richtigen Aussprache unterstützt.²³⁹ Als weitere Hilfe setzt Gratz die Bildung von sachlich sinnvollen Nominalgruppen ein. Als Beispiele für den Dativ bringt er u.a. folgende Zusammenstellungen: "milk to the child, bread to the boy, meat to the man; fresh water to the thirsty boy, pure wine to the weary traveller, good bread to the hungry man." Und für den Akkusativ: "To shear the sheep, to shoot the hare, to tame the roe"; oder "To construct roads, to dig canals, to introduce manufactures".²⁴⁰

Weit übertroffen werden die bisher genannten Lehrbücher von dem 1836 erschienenen Lehrbuch von Chr. W. Tr. Dattan. Nicht nur hatte Dattan den gesamten Stoff seiner Sprachlehre bereits in Lektionen geordnet und jeweils mit Übungsvorschlägen versehen, er machte auch ganz klare Angaben darüber, wie seiner Methode nach unterrichtet werden solle. Das ging bis in die Ausformulierung von Lehrer-Schüler-Dialogen für den Klassenunterricht und Hinweise auf Tafel- oder Buchbenutzung.²⁴¹ Darüber hinaus weist seine anschauliche Darstellung der Grammatik weit in die Zukunft.²⁴² Zur Verdeutlichung der Präpositionen beispielsweise liefert Dattan eine beschriftete und mit Pfeilen versehene Grafik, die sich in ihren visuellen Symbolen kaum von denen unterscheidet, die auch heute noch in Schulgrammatiken zu finden sind.²⁴³

Diese teilweise recht beeindruckenden Belege für eine lernerleichternde Gestaltung von Lehrbüchern waren jedoch Einzelfälle, die – so kann man vermuten – aus den persönlichen Lehr- und Lernerfahrungen der jeweiligen Autoren gespeist wurden. Die Notwendigkeit, den Stoff anschaulich zu präsentieren, wurde von erfahrenen Schulleuten durchaus betont,²⁴⁴ wenngleich die konkrete

238) *Englische Grammatik*, Düsseldorf, Cleve und Leipzig 1774 zusammengebunden mit *Tabellische Zugabe zu der Englischen Grammatik*, Düsseldorf 1774. Vgl. auch Johann F. Meermann, *Fundamentaltabellen der englischen Sprache oder vollständige englische Sprachlehre tabellarisch entworfen*, Coburg 1794.

239) Der Erscheinungsort war Karlsruhe.

240) Gratz, *Englisches Sprachbuch*, S. 10 f.

241) Vgl. *Leitfaden für den ersten Unterricht in der englischen Sprache*, Gotha 1836.

242) Ebd.

243) Ebd., S. 122.

244) Vgl. z.B. Andreas Grüning, *Englische Grammatik* ..., 1810 (s. Fn. 24).

Umsetzung dieser Einsicht bei der Lehrbuchgestaltung nur in seltenen Fällen gelang.

(b) Das Üben

Etwas mehr Vielfalt als bei den Vorgaben zur Präsentation des Lehrstoffes zeigte sich in den Übungsvorschlägen der Lehrbücher. Zwar dominierten Übersetzen und Auswendiglernen im gesamten Untersuchungszeitraum, doch gab es sowohl sehr unterschiedliche Formen von Übersetzungsübungen als auch eine wachsende Anzahl weiterer, wenn auch nicht so häufig verwendeter Übungsarten. Insbesondere die Notwendigkeit des Übens für das Fremdsprachlernen wurde von vielen Lehrbuchverfassern hervorgehoben. So schrieb Robert Motherby:

Bei der Erlernung einer fremden Sprache kommt es hauptsächlich auf fleißige Übung an, und die Regeln derselben, so wie ihre richtige Anwendung, können dem Lernenden nur dann erst ganz deutlich und geläufig werden, wenn er an häufigen Beispielen zu dieser Übung Gelegenheit findet.²⁴⁵

Viele Sprachlehren und Lesebücher enthielten Übungen zu diesem Zweck.

Die Entwicklung des Übungsrepertoires vollzog sich auf der Basis eines festen Bestands an drei grundlegenden und kaum in Frage gestellten Lernformen, der Ausspracheübung, dem Auswendiglernen und dem Übersetzen. Ausspracheübungen gab es bereits in den Lehrbüchern des 18. Jahrhunderts. Sie wurden als "Leseübungen" bezeichnet und bestanden entweder aus englischen Texten mit beigefügter Umschrift oder aus mit Betonungsakzenten versehenen englischen Sätzen.²⁴⁶ Diese Arten von Ausspracheübungen blieben bis 1840 in den Lehrbüchern weitgehend unverändert. Noch die Schulgrammatik von Sporschil enthält Einzelsätze mit lautlicher Umschreibung und deutscher Entsprechung zu diesem Zweck.²⁴⁷

Das Auswendiglernen war die umstrittenste der drei genannten Lernformen. Zudem wurde es je nach methodischem Ansatz unterschiedlich gewichtet. Die größte Rolle spielte das Auswendiglernen in den Lehrbüchern der Interli-

²⁴⁵⁾ *Exercitien über die Redetheile ...*, Königsberg 1822, S. III.

²⁴⁶⁾ Eine Art Umschrift findet sich z.B. bei Johann Onnen, *Kurze und faßliche Anweisung zur Englischen Sprache*, Münster 1782, S. 127 ff. oder Christian Christiani, *Neue englische Sprachlehre*, Göttingen 1799, S. 55 ff.; akzentuierte Texte z.B. bei Friedrich Ludwig Langstedt, *Vorkenntnisse und Uebungen ...*, 1796 (s. Fn. 7), S. 34 ff.

²⁴⁷⁾ Vgl. Johann Sporschil, *Ausführliche, theoretisch-praktische Schulgrammatik ...*, Leipzig 1838, S. 88 ff. Bei Christoph Gottlieb Voigtmann, *Vollständige theoretisch-practische Anleitung zur richtigen Aussprache des Englischen*, Coburg und Leipzig 1835 und Karl Schulze, *Englische Sprachlehre*, Berlin und Leipzig 1817 gibt es Ausspracheübungen mit Umschrift in Interlinearform.

nearmethode, aus denen lange Textabschnitte mit ihrer deutschen Übersetzung memoriert werden mußten. Neues wurde erst dann durchgenommen, wenn der Stoff der vergangenen Lehrstunde fest im Gedächtnis verankert war. Peter Josef Weckers forderte für den Englischunterricht ein Vorgehen analog zum Französischunterricht:

Hat nun der Schüler die Wörter des ersten Buches auswendig gelernt (dies kann bei einigermaßen gutem Gedächtnisse in kurzer Zeit geschehen) und kann er das erste Buch aus dem Französischen ins Deutsche übersetzen, so fahre man mit den Leseübungen und dem Auswendiglernen fort, lasse jedoch zuvor das Gelesene erst wörtlich in's Deutsche übersetzen und sodann in richtige deutsche Sätze bringen.²⁴⁸

- Aber auch Lehrbuchverfasser, die nicht Anhänger der Interlinearmethode
- waren, bekannten sich zum Auswendiglernen von Texten. Für Andreas Grüning hatte das Auswendiglernen kleiner, leichter englischer Aufsätze oder Gespräche einen wichtigen Stellenwert im stufenweisen Erlernen der fremden Sprache, da es das Gedächtnis übe und den Schüler mit dem Geist der englischen Sprache
 - bekannt mache. Allerdings wandte sich Grüning gegen das Auswendiglernen
 - von Vokabeln.²⁴⁹ Auch Rudolph Sammer hielt das Auswendiglernen von Vokabeln für trocken und mühsam, er empfahl statt dessen die Lektüre guter Bücher, "weil dabei der Verstand mit dem Gedächtnisse zugleich beschäftigt ist und sich die Wörter mit ihrer Rechtschreibung unvermerkt und auf eine angenehme Art dem Gedächtnisse eindrücken".²⁵⁰ Bereits zwanzig Jahre vor Sammer hatte sich Henrich Martin Gottfried Köster vehement gegen jegliches Auswendiglernen ausgesprochen; für das Behalten der grammatischen Regeln sei es besser, sie jeweils abzuleiten und anzuwenden, für das der Vokabeln, sie nachzuschlagen, wobei man gleich mehrere Bedeutungen lernen könne, und im Falle von Texten verfliege das Gelernte zu schnell.²⁵¹

In den Vorworten der zwischen 1800 und 1840 erschienenen Lehrbüchern finden sich kritische Ansichten über das Auswendiglernen nur selten. Lediglich Chr. W. Tr. Dattan stellte seinen "freiern und wo möglich natürlichern Weg" des Fremdsprachenlernens für alle jene vor, die "des langen Auswendiglernens müde waren".²⁵² Aber auch Dattan verlangte seinen Schülern enorme Lernleistungen ab, die zwar nicht mehr im Memorieren zahlloser abstrakter Regeln,

²⁴⁸⁾ *Lehrbuch der Englischen Sprache*, Mainz 1836, S. VII.

²⁴⁹⁾ Vgl. *Englische Grammatik* ..., 1810 (s. Fn. 24), S. IX.

²⁵⁰⁾ *Kurzgefaßte Englische Sprachlehre* ..., 1783 (s. Fn. 28), S. V.

²⁵¹⁾ Vgl. *Anweisung die Sprachen und Wissenschaften vernünftig zu erlernen und ordentlich zu studieren*, Frankfurt und Leipzig 1763, S. 57 ff. und 125 ff. Vgl. dazu ausführlich oben Teil I. Kapitel 3, II.

²⁵²⁾ *Leitfaden* ..., 1836 (s. Fn. 27), S. V.

aber doch in ihren Anwendungen bestanden. Er meinte optimistisch, daß dieses Lernen von Beispielen und Texten

die Kraft des Gedächtnisses in kurzer Zeit bis zu einer Empfänglichkeit (steigert), die es ihm möglich macht, ohne Mühe ganze Stellen laut und ohne Anstoß wieder zu geben; kurz, das Gedächtnis wird so heimisch in dem einmal Gelesenen, daß ihm die richtigen Ausdrücke und Wendungen nach und nach zu Gebote stehen, wie in der mit der Muttermilch selbst eingesogenen Muttersprache, ohne deßhalb mechanisch zu werden.²⁵³

Dattans Annahme, daß sich Wendungen und Ausdrücke im Kontext leichter merken lassen als die reinen Regeln, trifft zu. Das ändert aber nichts daran, daß seine Erwartungen an die Lernfähigkeit der Schüler hoch angesetzt waren.

Weitaus mehr noch erwartete Johann Franz Arnold von den Lernenden, die seine 1825 in erster Auflage erschienene Sprachlehre benutzten. Sie mußten zu jeder Wortart die Regeln auswendig lernen, durch Übersetzen der Beispiele zeigen, daß sie die Regel anwenden konnten und diese Übersetzung nach der Korrektur durch den Lehrer ebenfalls auswendig lernen.²⁵⁴ Da es sich in Arnolds Sprachlehre bei den Übungssätzen weitgehend um Einzelsätze in der Manier von Meidinger handelt, von denen nur gelegentlich einige einen inhaltlichen Zusammenhang besitzen, war das Auswendiglernen keine leichte Aufgabe. Und Carl Joseph Hencke hatte als 5. Lektion seiner Sprachlehre eine mehrseitige Zusammenstellung von Deklinations-, Konjugations- und Wortlisten vorgesehen, die vor der Behandlung der Grammatik von den Schülern auswendig gelernt werden sollten.²⁵⁵ Das Fehlen von Aussagen zum Auswendiglernen in den meisten Lehrbüchern mag man als Anzeichen dafür deuten, daß ein Memorieren der Regeln oder der Texte von den Autoren für selbstverständlich gehalten wurde. Und nur diejenigen, die von den allgemein üblichen Vorgehensweisen abwichen, fühlten sich verpflichtet, ihre methodischen Schritte zu erklären.

In ähnlicher Weise selbstverständlich für den Fremdsprachenunterricht der Zeit war das Übersetzen. Unterschiede zwischen den Standpunkten einzelner Lehrwerkautoren oder auch verschiedener methodischer Strömungen bestanden nur in der Art der propagierten Übersetzungsübungen und im Zeitpunkt ihres Einsatzes. Die Übersetzung in die Fremdsprache war damals noch häufiger als Übungsform anzutreffen als die Übersetzung englischer Sätze oder Texte aus der Fremdsprache ins Deutsche. Geht man von den in die Sprachlehren und Übungsbücher aufgenommenen Arten von Übersetzungsübungen aus, so war

253) Ebd.

254) Vgl. *Praktische Grammatik* ..., 4. Aufl. 1847 (s. Fn. 200), S. V.

255) *S. Neue Englische Sprachlehre*, Hamburg 1825, S. 22-26.

— die Übersetzung von Einzelsätzen ins Englische die am weitesten verbreitete Übungsform.

2 Fragt man nach den Gründen für diese Bevorzugung, so spielt die methodische Gestaltung des altsprachlichen Unterrichts eine Rolle. Übungsformen wie Exerzitien und Extemporalien, die zum Alltag des altsprachlichen Unterrichts gehörten, wurden von Lehrern, die sowohl in den alten als auch in den neueren Sprachen unterrichteten, vermutlich in beiden Fächern verwendet. Das Universallexikon von Pierer (1842) unterscheidet Exerzitium und Extemporale folgendermaßen: Das Exerzitium sei ein deutscher Aufsatz, der von den Schülern zu Hause mit Hilfe des Wörterbuchs und anderer Hilfsmittel in die Fremdsprache übertragen wird. Das Extemporale werde im Unterricht selbst angefertigt. Der Lehrer diktiere einige deutsche Sätze, die grammatische Aspekte enthalten, welche kurz vorher durchgenommen worden sind. Die Schüler schrieben sofort die fremdsprachige Übersetzung dieser Sätze nieder.²⁵⁶ Für diese beiden häufigen Übungsformen lieferten die Lehrbücher Vorlagen in Form von kurzen deutschen Texten mit Vokabelhilfen, eventuell auch mit Verweisen auf die Grammatik für die Exerzitien und mit Einzelsätzen zur Grammatik für die Extemporalien. Nicht alle Lehrbücher enthielten jedoch beide Übungstypen. Einige beschränkten sich auf die Einzelsätze,²⁵⁷ andere auf die zusammenhängenden Übungstexte.²⁵⁸ Insbesondere die Übungsbücher, die ab etwa 1800 erschienen, waren ganz auf diese unterrichtlichen Arbeitsformen abgestellt, die ebenfalls gut als Übungen im Selbstunterricht anzuwenden waren, solange die Lösungen mitgeliefert wurden.²⁵⁹

Eine der wenigen Stimmen, die sich unter den Lehrbuchautoren gegen einen zu frühen Einsatz dieser Art von Übersetzung erhob — also nicht generell gegen das Übersetzen in die Fremdsprache —, stammte von Karl Schulze, der 1817 schrieb:

Allein ich [...] halte ein zu frühzeitiges Übersetzen aus der Muttersprache für höchst nachteilig. In den neuern Sprachen [...] kann man solche Übungen bloß als eine Eselsbrücke für Schüler und Lehrer betrachten, wenn sie zu frühzeitig ange-

256) Vgl. Art. "Exercitium", in: A. H. Pierer (Hrsg.), *Universal-Lexikon der Gegenwart und Vergangenheit oder neuestes encyclopädisches Wörterbuch der Wissenschaften, Künste und Gewerbe*, 2. Aufl., Altenburg 1842.

257) So z.B. Johann Georg Mühler, *Englisches Lesebuch* ..., Berlin 1782, S. 132 ff.; Johann Jakob Meno Valett, *Ausübende Englische Sprachlehre*, Hamburg 1803; Christian Heinrich Pleßner, *Vollständiges ... grammatisches Lehrbuch der englischen Sprache*, Stralsund 1828.

258) So z.B. Carl Joseph Hencke, *Neue Englische Sprachlehre*, Hamburg 1825, S. 249 ff.; Jakob Heinrich Kaltschmidt, *William Cobbett's englische Sprachlehre* ..., 1839 (s. Fn. 56), S. 393 ff.

259) Vgl. Friedrich Theodor Kühne, *Materialien zum Übersetzen ins Englische* ..., 2. Aufl., Helmstedt 1805; Robert Motherby, *Exercitien über die Redetheile* ..., Königsberg 1822; Johann Franz Arnold, *Übungsstücke zum Uebersetzen aus dem Deutschen in's Englische mit Nachweisung auf die Regeln der Grammatik*, Ludwigsburg 1844.

stellt werden. Aus der Muttersprache in eine fremde zu übersetzen, sollte der letzte Kursus des Unterrichts sein. Die eingewurzelten Fehler lassen zu nachteilige Spuren zurück, und wer sich an ein sklavisches Übersetzen aus der Muttersprache gewöhnt hat, wird selten einen korrekten, noch viel weniger einen freien Stil der fremden Sprache erhalten.²⁶⁰

Als Beleg für seine Behauptung zitiert Schulze die Übungsstücke von Johann Christian Fick,²⁶¹ in denen man "die gewöhnlichsten Fehler [findet], deren sich die Deutschen zu Schulden kommen lassen, und die der Verfasser wahrscheinlich mit vieler Mühe gesammelt hat". Seine Ironie wird im nächsten Satz offensichtlich. "Nur Schade [sic], daß er weder Uebersetzung noch einige Anleitung zur Verbesserung der fehlerhaften Redensarten gegeben hat."²⁶² Der von Schulze attackierte Fick hielt die Übersetzung in die Fremdsprache für die beste Art und Weise, in der ein Anfänger mit den Eigenheiten der englischen Sprache vertraut werden könnte.²⁶³ Wichtig für Fick war die Neuerung des Übens bestimmter Regeln mit Hilfe von dafür konstruierten Sätzen, d.h. das Meidingersche Verfahren. Zusätzlich zu diesen auf einzelne grammatische Aspekte bezogenen Sätzen gab es in Ficks Sprachlehre zusammenhängende kurze Texte zum Übertragen in die Fremdsprache und aus der Fremdsprache.²⁶⁴

Eine weitere Eigenart der Übersetzungsübungen war es, daß die Übungssätze zu einzelnen Grammatikkapiteln sehr genau übersetzt werden mußten. Bei einigen Autoren folgte als zweiter Schritt nach der wörtlichen Übersetzung, wenn es sich um eine Übertragung ins Deutsche handelte, eine freiere Übersetzung in gutes Deutsch.²⁶⁵ Nicht immer mußten die Lernenden eine Übersetzung nur aus dem Gedächtnis anfertigen. Art und Umfang der zu den Übersetzungen gegebenen Hilfen waren jedoch unterschiedlich. Relativ häufig waren Vo-

260) *Englische Sprachlehre*, Berlin und Leipzig 1817, S. XIV. Ähnlich, wenn auch nicht so deziert, J. Ch. Döll; "Besondere Uebungen zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Englische sind absichtlich nicht beigefügt worden; [...] Uebrigens ist der Verfasser der Ansicht, daß man jedenfalls erst dann damit anzufangen hat, wann der Schüler durchs lebendige Wort und durch Lectüre mit der fremden Sprache bereits vertrauter geworden ist. Im entgegengesetzten Falle verschert man leicht des Schülers Fleiß und Lernfreude; man führt den Anfänger [...] in einen Wust von Fehlern, [...]" *S. Lehrbuch der englischen Sprache nach Hamilton'schen Grundsätzen*, Mannheim 1836, S. IX.

261) *English Dialogues* ..., 1813 (s. Fn. 223).

262) *Englische Sprachlehre*, Berlin und Leipzig 1817, S. XIV.

263) "Längere Erfahrung hat mich nämlich belehrt, daß der Anfänger, welcher nicht gleich aus seiner Muttersprache in die fremde Sprache übersetzt, viel weniger mit der Constructionart und dem Eigenthümlichen derselben bekannt wird, als es der Fall ist, wenn er mit der Erklärung der Regeln solche praktische Uebungen verbindet." *Praktische englische Sprachlehre* ..., 19. Aufl., Erlangen 1837, Vorwort zur ersten Ausgabe (1793), S. V.

264) Vgl. ebd., S. 254 ff. und 290 ff.

265) Z.B. Rudolph Sammer, *Kurzgefaßte Englische Sprachlehre* ..., Wien 1783, S. VI; Christoph Gottlieb Voigtmann, *Vollständige, theoretisch-practische Anleitung* ..., 1835 (s. Fn. 247), S. 177 ff.

kabelhinweise, gelegentlich gab es Verweise auf die einschlägigen Grammatikregeln und eine Formulierung der deutschen Übungssätze nach englischer Wortstellung;²⁶⁶ seltener waren Zifferangaben zur Wortstellung im englischen Satz.²⁶⁷ Bei den Lehrbuchverfassern bestand allerdings keine Einigkeit darüber, in welchem Maße die Schüler selbständig, d.h. unter Einsatz von Wörterbuch und Grammatik, die Übersetzung ins Englische versuchen sollten. Während einige, wie z.B. Jacob Heussi, das Nachschlagen befürworteten, da sonst der Schüler niemals an eine freie Selbsttätigkeit gewöhnt werde und keine Fehler machen könne, aus denen sich lernen ließe,²⁶⁸ hielten andere die Benutzung von Wörterbüchern für eine zu schwierige Aufgabe, da viele Wendungen kaum mit Hilfe des Wörterbuchs in gutem Stil übersetzt werden könnten.²⁶⁹ Wiederum andere versuchten einen Mittelweg, indem sie — wie Johann Anton Fahrenkrüger in der von ihm bearbeiteten Grammatik Theodor Arnolds — Verweise auf die grammatischen Regeln und Vokabelhilfen in der Weise gaben, "daß der Unwissende immer Auskunft erhalten, der Träge aber nicht gedankenlos abschreiben" konnte.²⁷⁰

Übersetzungsübungen waren für die Fremdsprachenlernenden des ausgehenden 18. und des beginnenden 19. Jahrhunderts allgegenwärtig. Wenn sie auch keineswegs die einzigen praktizierten oder empfohlenen Übungsformen darstellten, so war doch für die genannte Zeit der Begriff Übung weitgehend synonym mit Übersetzungsübung. Das traf insbesondere auf die Übungsbücher zu. Ebenso wie die lateinische Grammatik unangefochtenes Fundament des Grammatikunterrichts blieb, so war auch das Übersetzen im Fremdsprachenunterricht selbstverständlich und fast unumstritten. Dabei fanden die Lehrbuchautoren für das Übersetzen im Fremdsprachenunterricht zahlreiche Begründungen. So hielt C. J. Hencke Übersetzungsübungen für alle Lernergruppen von Vorteil:

Durch angemessene Uebersetzungsaufgaben, denen die erforderlichen Regeln als Handweiser dienen, langt sowohl der Eine, dem durchaus gründliches Studium noth thut, und der darum langsamer und bedächtiger durch das Sprachgebiet reist,

266) Besonders Friedrich Adolph Ficken setzt sich für diese Methode des Übersetzens ein: "Es übersetze aber jemand sechs Sätze, wie: 'ich habe gesehen deinen Bruder', — 'ich habe gekauft ein Pferd' — u.s.w., nach einem Deutsch meiner Art; und er wird, ohne daß man nöthig hätte, es ihm zu sagen, die Stelle wissen, welche im Englischen der Accusativ bei einem objectiven Zeitworte einnimmt. So verhält es sich mit der ganzen Syntax." *Lehrbuch der englischen Sprache*, Jena 1837, S. VI.

267) So bei Hannibal Evans Lloyd, *H. E. Lloyd's theoretisch-praktische Englische Sprachlehre* ..., 5. Aufl., Hamburg 1837.

268) Vgl. Heussi, *Lehrbuch der englischen Sprache* ..., Berlin 1831, S. IV.

269) Vgl. Friedrich Adolph Ficken, *Lehrbuch der englischen Sprache*, Jena 1837, S. VIII.

270) Vgl. *Theodor Arnolds Englische Grammatik*, 16. Aufl., Jena 1838, Vorwort zur 11. Auflage 1809, S. VIII und S. 330 ff.

als auch der Andere, dem am schnelleren Fortkommen gelegen ist, und der ungern bei den mannigfachen Stationen der Regeln verweilt, gleich sicher am Orte der Bestimmung an. Durch Übersetzungen aus dem Englischen ins Deutsche, und umgekehrt aus dem Deutschen ins Englische, [...], hoffe ich, Gründlichkeit mit leichter Auffassung zu vereinigen. Der Genius der englischen Sprache, der zu zarter Natur ist, als daß er sich mit Händen greifen ließe, wird so am leichtesten erkennbar. Diese Methode ist zugleich ein sicheres Schutzmittel gegen den Germanismus, von dem der Schüler, bei der nahen Verwandtschaft der englischen und deutschen Sprache, gar zu leicht befallen wird.²⁷¹

Auch die anderen von Hencke vorgebrachten positiven Wirkungen von Übersetzungsübungen waren für das didaktisch-methodische Denken der Zeit repräsentativ: Das Streben nach Gründlichkeit bei der Behandlung der Grammatik beispielsweise war oft verknüpft mit dem Bemühen um eine möglichst große Lernerleichterung; das typisch Englische der Sprache und Literatur zu vermitteln, war Ziel einer ganzen Reihe von Lehrbüchern der Zeit, die sich gleichzeitig darum sorgten, deutsches Englisch, d.h. "Germanismen", zu verhindern. Johann Franz Arnold sah in Übersetzungsübungen zudem einen Weg, die fremde Grammatik gründlich kennenlernen und die formale Bildung junger Leute zu fördern.²⁷²

Neben diesen eher globalen Ansprüchen über die Wirksamkeit von Übersetzungsübungen wurden ihre lernpraktischen Vorteile hervorgehoben. Für G. H. F. Weigand hatten die Übersetzungsübungen "eine doppelte Absicht: 1) sollen sie eine versinnlichte Regel seyn und schnell und unvermerkt an die Regel erinnern, und vor Fehlern gegen die Regel bewahren; 2) sollen sie Gelegenheit geben, zu versuchen, ob man die Regel im Gedächtniß habe."²⁷³ In Weigands deduktivem Sprachlernkonzept hatten die Übungen eher eine dienende Funktion gegenüber dem zentralen Regellernen. Bei Friedrich Wilhelm Haußners induktivem Vorgehen bilden die Übersetzungsübungen nach seinen eigenen Aussagen den Ausgangspunkt für das Erlernen der Syntaxregeln, weil der Lernende die Regeln "blos nach und nach nicht nur aus den beygefügteten Uebungen im Uebersetzen, sondern auch aus meiner Sammlung deutscher Uebungsstücke zum Uebersetzen ins Englische zu lernen braucht".²⁷⁴

Übersetzungs-, Memorier- und Nachsprechübungen zum Erwerb der Aussprache gehörten also zum Standardrepertoire jeglicher methodischer Richtung. Daneben entwickelten Lehrbuchautoren ab etwa 1820 neue Übungsformen. Die im Übungsbereich am stärksten innovativen Lehrbücher von Chr. W. Tr.

²⁷¹⁾ Carl Joseph Hencke, *Neue englische Sprachlehre*, Hamburg 1825, S. IV f.

²⁷²⁾ Vgl. *Uebungsstücke zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Englische*, Ludwigsburg 1844, S. III.

²⁷³⁾ *Kunst in zwey Monaten englisch ... zu lernen*, 1811 (s. Fn. 27), S. 2.

²⁷⁴⁾ *Gründliche Unterweisung in der Englischen Sprache ...*, Leipzig 1805, S. IV.

1820

Dattan, Johann Sporschil, Jacob Heussi und Karl Josef Hencke²⁷⁵ sind mit nur einer Ausnahme²⁷⁶ von Englischlehrern verfaßt worden. Sie enthalten über die üblichen Übersetzungs- und Ausspracheübungen hinaus folgende Übungsformen: Umschreibungsübungen, in denen ein in Lautschrift abgedruckter Text in Normalschrift wiedergegeben werden muß (Sporschil); Korrekturübungen, in denen orthographische Fehler (Sporschil) oder grammatische Fehler (Sporschil und Hencke) berichtigt werden müssen; grammatische Umformungsübungen (Heussi und Hencke); Fragen zum Text (Dattan); Fragen zur Grammatik (Dattan und Thornhill);²⁷⁷ Zuordnungsübungen, in denen Wörter bestimmten grammatischen Kategorien zugeordnet werden müssen (Sporschil); Unterhaltungen über gelesene Texte und deren Nacherzählung (Heussi); historische Aufsätze, Erzählungen, freie Unterhaltungen und "Vorträge in erzählender Manier" (Mahn).²⁷⁸ Dazu trat noch eine Anzahl weiterer Übungsformen, die durch die Verwendung bestimmter Texte in einem Lehrbuch nahegelegt wurde, wie z.B. das Üben des Briefeschreibens anhand von Vorlagen für Geschäfts- oder auch Privatbriefe. Briefe und Alltagsdialoge zur Übung des Sprechens waren häufiger Bestandteil von Englischlehrbüchern des 18. Jahrhunderts.

Ob damit die gesamte Bandbreite der damals verwendeten fremdsprachlichen Übungsformen erfaßt ist, bleibt fraglich, da zusätzlich zu den in den Lehrbüchern explizit aufgeführten Übungen immer noch diejenigen kommen, die der geschickte Englischlehrer mit seinen Schülern anhand von Texten oder ganz ohne Vorlage durchführte. Es ist daher denkbar, daß die "neuen" Übungsformen, die in Englischlehrbüchern ab etwa 1820 auftauchten, bereits vorher zum praktischen Repertoire guter Lehrer gehörten. Gelegentlich gibt eine beiläufige Bemerkung im Vorwort darüber Aufschluß, daß beispielsweise eine Unterhaltung in der Fremdsprache zwischen Lehrer und Schüler über einen Lesetext, der zunächst gelesen und übersetzt wurde, als normal erachtet wird, denn, so Valett, "das darf und thut auch jeder gute Lehrer wirklich".²⁷⁹ Allerdings stellt Valett danach gleich die zentrale Frage: "Aber wie viele Lehrer sind denn der Sprache so mächtig, daß sie ihren Ausdruck für ächt verkaufen können?"²⁸⁰ Die fremdsprachliche Kompetenz der Lehrer war neben ihrem

²⁷⁵) Dattan, *Leitfaden* ..., 1836 (s. Fn. 27); Sporschil, *Ausführliche, theoretisch-praktische Schulgrammatik* ..., Leipzig 1838; Heussi, *Lehrbuch der englischen Sprache* ..., Berlin 1831; Hencke, *Neue englische Sprachlehre*, Hamburg 1825.

²⁷⁶) Johann Sporschil war zu der Zeit, als er seine Schulgrammatik verfaßte, Schriftsteller, Journalist und Übersetzer in Leipzig; vgl. *Allgemeine Deutsche Biographie*, Bd. 35, Leipzig 1893, S. 277 f.

²⁷⁷) K. F. A. P. Thornhill, *Englisches Lesebuch*, Stuttgart 1839.

²⁷⁸) C. A. F. Mahn, *Lehrbuch der Englischen Sprache*, Berlin 1829, S. 8.

²⁷⁹) Johann Jakob Meno Valett, *Brittische Thalia*, Hamburg 1802, Vorwort.

²⁸⁰) Ebd. Auch C. A. F. Mahn beklagt wortreich die schlechte Sprachkenntnis und insbesondere

methodischen Geschick ausschlaggebend dafür, wie stark die Lehrbuchvorgaben durch freiere Übungsformen und eventuell ein Unterrichtsgespräch in der Fremdsprache ergänzt werden konnten.

Abgesehen von der auch im frühen 18. Jahrhundert dominierenden Übersetzung waren die übrigen, von den Texten der Sprachlehren nahegelegten Übungsformen — das Verfassen von Briefen oder Aufsätzen in der Fremdsprache, die Unterhaltung über einen gemeinsam gelernten Text oder die Nachgestaltung eines Gesprächs — relativ freie Übungen, die bei den Lernenden mehrere Fertigkeiten und Könnensbereiche gleichzeitig forderten. Mit dem Aufkommen der Übersetzungsübungen von Einzelsätzen und den ab 1820 neu auftauchenden Korrektur- und Umformungsübungen dagegen verengte sich die Perspektive. Die Lernenden mußten jetzt einen Teilbereich der Grammatik fast perfekt beherrschen, denn diese Übungen waren so strukturiert, daß sie dem Lernenden keine alternativen Reaktionsmöglichkeiten ließen, sondern nur die richtige oder falsche Lösung der Aufgabe. Für den hier untersuchten Zeitraum von 1770 bis 1840 ist daher eine zweifache Entwicklung für das Übungsgeschehen zu beobachten: Zunächst wurde das Lehrbuchangebot an Übungen vielfältiger und differenzierter; gleichzeitig aber wurden die Übungsaufgaben kleinschrittiger und im Ablauf stärker festgelegt, so daß die Lernenden allerdings weniger Gelegenheiten erhielten, ihr gesamtes fremdsprachliches Können flexibel zu üben.

Soweit es sich aus den Lehrbüchern erschließen läßt, dominierte die Übungsform der Übersetzung im ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhundert, und zwar bei den Anhängern unterschiedlicher methodischer Konzepte gleichermaßen. Dennoch wurde diese Übungsform keineswegs immer gleich eingesetzt oder gleich begründet, und die Hinweise, die in mehreren Lehrbüchern auf weitere Arbeits- und Übungsformen zu finden sind, lassen den Schluß zu, daß die Praxis des Englischunterrichts viele verschiedene Ausprägungen hatte. Es ergibt sich somit ein Bild von Stabilität und Wandel, von Tradition und individueller Innovation, das starke Ähnlichkeit mit dem hat, was Ian Michael nach der Analyse von 273 englischen Sprachlehren für den muttersprachlichen Unterricht in England bis 1800 feststellt: "The paradox of the grammars is their combination of crass stability with constant internal restlessness and change. This restlessness, these minor but not insignificant modifications, are not the product (even indirectly) of philosophy but of unpretentious experience in the classroom."²⁸¹ Auch bei den deutschen Englischlehrbüchern spürt man auf dem

die schlechte Aussprache der Englischlehrer; vgl. *Lehrbuch der Englischen Sprache*, 2. Theil, Berlin 1834, S. VI f.

²⁸¹⁾ Ian Michael, *English Grammatical Categories and the Tradition to 1800*, Cambridge 1970, S. 517.

Fundament der übernommenen Darstellungs- und Arbeitsweisen die Bestrebungen der Autoren, die in ihrer eigenen Lehrtätigkeit gewonnenen Einsichten in neue Lehrverfahren umzusetzen.

(c) Anfänge der Leistungsüberprüfung

Bevor Englisch als Schulfach fest etabliert und damit Lehrplanbestimmungen und Prüfungsanforderungen unterworfen war, deren Erfüllung nachgewiesen werden mußte, hatte die Leistungsüberprüfung einen anderen Stellenwert. Sie lag zum einen im Interesse des jeweiligen Englischlehrers, der sich des Erfolgs seines unterrichtlichen Vorgehens vergewissern wollte, zum anderen im Interesse jedes einzelnen Lernenden, der sich über seinen Lernfortschritt klar werden wollte. In diesem Sinne wurden von den Lehrern die ohnehin üblichen Übungsformen, d.h. vor allem Übersetzungsübungen, zur schriftlichen Überprüfung des Gelernten eingesetzt. Darüber hinaus gehörte vermutlich ein mündliches Abfragen des in vergangenen Stunden durchgenommenen und zu Hause eventuell memorierten Stoffes zur gängigen Praxis. Auch aus der Lernerperspektive boten sich die in den Lehrbüchern enthaltenen Übungen nicht nur zur Festigung des Sprachstoffs und der Fertigkeiten, sondern auch zu deren Überprüfung an. Ständiges Wiederholen des Gelernten war Teil der Interlinearmethode, so daß hierbei eine dauernde Leistungsüberprüfung stattfand.

Für den Autodidakten des 18. Jahrhunderts ergab sich eine indirekte Leistungsüberprüfung durch seine Fähigkeit, das gesetzte Ziel, also z.B. die Lektüre eines bestimmten Werkes im englischen Original oder die Unterhaltung mit einem englischen Gesprächspartner erfolgreich zu absolvieren. Im Klassenunterricht jüngerer Schüler ließ sich die Bestätigung von Lernerfolgen nicht auf eine ferne Zukunft verschieben, in der die Schüler ihr erworbenes Sprachwissen und ihre praktischen Fertigkeiten in der fremden Sprache vielleicht gar nicht erproben konnten. Hier nahm der Lehrer durch den Einsatz bestimmter Übungsaufgaben, wie Extemporale oder Exerzitium, Leistungsüberprüfungen vor.

Gezielte Aufgaben zur zusammenfassenden Wiederholung oder Lernkontrolle bieten die Lehrbücher der Zeit nicht. Unter den untersuchten Lehrbüchern aus der Zeit von 1770 bis 1840 integrierte lediglich ein Autor solche Leistungsüberprüfungs-Aufgaben in sein Buch. Andreas Grüning nahm zusätzlich zu Grammatik und Übungen von ihm so genannte "Proben" in seine Sprachlehre auf, die als Arbeiten zur Leistungsüberprüfung eingesetzt werden sollten:

Um zu sehen, mit welcher Aufmerksamkeit der Schüler die Uebungen über jeden Redetheil gemacht hat, sind jedesmal einige Aufgaben zur Probe angehängt worden, in welchen dieselben Wörter wieder benutzt, die in den Uebungen stehen, und daher ohne Noten sind. Hat der Schüler die vorhergehenden Uebungen mit Fleiß

und Aufmerksamkeit gearbeitet; so wird er diese Proben ohne Mühe übersetzen können.²⁸²

Bei Schwierigkeiten der Schüler, die Proben zu bewältigen, solle der Lehrer die letzten vorangegangenen Übungen nochmals wiederholen. Grüning sah bereits die Möglichkeiten, die sich mit der Durchführung solcher "Klassenarbeiten" in der Schule aufboten. Die Schüler könnten zu einer "loblichen Wetteifer" angestachelt werden, und der Lehrer habe dadurch einen gewissen Vergleich ihrer Leistungen.²⁸³

²⁸²⁾ *Englische Grammatik* ..., 1810 (s. Fn. 24), S. V f.

²⁸³⁾ Vgl. ebd., S. XIII.

3. Leitautoren und Einflüsse

Zwar wurden im vorangehenden Kapitel einige Autoren häufiger zitiert als andere, doch war dies keine Wertung, sondern hing vor allem damit zusammen, daß sie sich ausführlicher oder prägnanter zur methodischen Gestaltung des Englischlernens geäußert haben. Im übrigen wurden alle Quellen bei der Analyse der in ihnen verwirklichten Methodenelemente grundsätzlich als gleich aussagekräftig behandelt. Nur so konnten die Ideenvielfalt und die verschiedenartigen Überlegungen zum Fremdsprachenunterricht des betroffenen Zeitraums verdeutlicht werden. Eine historische Untersuchung kann sich aber auch zum Ziel setzen, Lehrbücher und Leitautoren zu erfassen, die in ihrer Zeit in unterschiedlicher Hinsicht aus der Masse der anderen Werke hervorragten.

Die Auswahl von Lehrbuchverfassern, die für die Zeit von 1770 bis 1840 als Leitautoren bezeichnet werden können, ist unter verschiedenen Gesichtspunkten möglich, die sich auch in der Perspektive unterscheiden. Aus heutiger Sicht interessiert erstens der quantitative Aspekt, das heißt, welche Lehrbücher hohe Auflagen erlebten oder über einen langen Zeitraum in Gebrauch waren. Zweitens sind die Informationen darüber aufschlußreich, welche Autoren gewisse inhaltliche oder gestalterische Merkmale als erste realisierten. Drittens ergibt sich die Frage nach den Lehrbüchern, die eine methodische Richtung oder einen bestimmten Lehrbuchtup in exemplarischer Weise verkörpern. Viertens interessieren die großen Innovatoren. Leitautoren aus damaliger Sicht waren dagegen vor allem jene Autoren, auf die man sich in anderen Lehrbüchern häufig berief, die oft zitiert oder nachgeahmt wurden.

Nicht alle der genannten Untersuchungsaspekte erweisen sich für die Englischlehrbücher von 1770 bis 1840 als sinnvoll und aufgrund der Quellenlage als durchführbar. Für die quantitativen Gesichtspunkte ergibt sich die Schwierigkeit, daß die Lehrwerkbibliographie von Konrad Schröder¹ zwar für viele

¹⁾ *Lehrwerke für den Englischunterricht im deutschsprachigen Raum 1665-1900*, Darmstadt 1975.

Lehrbücher die Neuauflagen vermerkt, jedoch in dieser Hinsicht Vollständigkeit gar nicht anstreben kann. Aus den vorhandenen Angaben lassen sich daher wohl Tendenzen erkennen, aber keine endgültigen Statistiken erstellen.

Noch schwieriger ist eine Gewichtung der Lehrbücher und ihrer Autoren im qualitativen Bereich. Soweit es um die Repräsentanten methodischer Schulen geht, hat bereits die Untersuchung der Methodenelemente und Verfahren gezeigt, daß es Verwirklichungen einer Methode in Reinform kaum gibt; fast jeder Lehrbuchverfasser verändert Stoffdarbietung oder Bearbeitung in seinem Sinn. Zusätzlich ergibt sich eine methodische Schwierigkeit dadurch, daß die konstituierenden Elemente unterschiedlicher methodischer Richtungen aus den Lehrbüchern selbst abgeleitet wurden. Nur in den Fällen, in denen Methodenkonzeppte außerhalb von Lehrbüchern geschaffen wurden, wie bei den Philanthropen und den Anhängern der Interlinearmethode, kann man daher nach einer repräsentativen Umsetzung dieser Ideen in Lehrbüchern forschen.² Der innovative Gehalt einzelner Lehrbücher wurde bereits bei der Analyse der Lehrbücher im vorangehenden Kapitel berücksichtigt. Innovative Leitautoren, deren Lehrbücher völlig aus dem Rahmen der methodischen Grundlinien der Zeit von 1770 bis 1840 fallen und einen grundsätzlichen Neuanfang darstellen, gibt es bei den hier untersuchten Quellen nicht.

Das folgende Kapitel stellt deshalb Leitautoren zu drei der fünf genannten Gesichtspunkte vor: zunächst einige der durch Auflagenzahl und Marktpräsenz erfolgreichen Lehrbücher (I.), danach drei wichtige Vertreter eines Lehrbuchtyps, der im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts entsteht, nämlich des Lesebuchs (II.), und schließlich den Leitautor aus damaliger Sicht, dessen englische Grammatik jahrzehntelang als autoritatives Werk geachtet und genutzt wurde, Karl Franz Christian Wagner (III.). Wenn jeweils einzelne Autoren und Lehrbücher untersucht und dargestellt werden, so soll nicht der Eindruck entstehen, als hätten die Lehrbuchautoren der damaligen Zeit isoliert und ohne Wissen um parallele Veröffentlichungen gearbeitet. Der vierte Abschnitt dieses Kapitels ist ein erster Versuch, aus den Lehrbüchern selbst Informationen über das Netzwerk der Beziehungen der Englischautoren untereinander zu gewinnen (IV.).

I. Die Erfolgreichen

Sechs Lehrbuchautoren waren auf unterschiedliche Weise mit ihren Werken erfolgreich: Theodor Arnold, dessen Sprachlehre über einen sehr langen Zeit-

²⁾ Vgl. dazu unten Kapitel 4.

raum immer wieder neu aufgelegt wurde, Johannes Ebers, der vermutlich als erster ein mehrbändiges Englischlehrwerk schuf, sowie Johann Christian Fick, Hannibal Evans Lloyd, George Crabb und Georg Erich Adam Wahlert, deren Lehrbücher hohe Auflagen erlebten.

(a) Eckdaten des Erfolgs

Die Lebensdaten der sechs Erfolgsautoren umspannen eineinhalb Jahrhunderte und reichen damit weit über den Untersuchungszeitraum dieses Kapitels hinaus.³ Alle, mit Ausnahme von Johannes Ebers, erreichten für ihre Lehrbücher hohe Auflagenzahlen.⁴ Theodor Arnolds englische Sprachlehre, die 1736 zuerst erschienen war,⁵ wurde bis 1838 sechzehnmal neu herausgegeben und mehrmals überarbeitet. Sie war damit wahrscheinlich die erfolgreichste Sprachlehre des 18. und frühen 19. Jahrhunderts, denn das Konkurrenzwerk, Johann Königs "The True English Guide for Germans", wurde zwischen 1706 und 1802 etwa zwölfmal neu aufgelegt.⁶ Königs Lehrbuch spielte im 19. Jahrhundert keine Rolle mehr, während die Neubearbeitungen von Arnold noch etwa bis zur Jahrhundertmitte Verwendung fanden.

Angaben über eine tatsächliche Verwendung bestimmter Lehrbücher im Englischunterricht sind bisher spärlich. Belege über englischen Sprachunterricht, die Konrad Schröder aus den Vorlesungsverzeichnissen gesammelt hat, nennen die benutzten Lehrbücher meistens nicht. Belegt ist lediglich Englischunterricht nach den Lehrbüchern von Arnold und Fick durch den Lektor Hofmeister an der Universität Heidelberg ab dem Wintersemester 1806/7.⁷ Auch die Sprachlehre von Lloyd wurde als Lehrbuch des Englischen an den Universitäten Leipzig und Berlin benutzt.⁸ Über die Verbreitung der Lehrbücher von Arnold, Ebers, Fick, Lloyd, Crabb und Wahlert im universitären Englischunterricht kann somit noch nicht einmal spekuliert werden. Über den schulischen

3) Theodor Arnold, der älteste, lebte von 1683 bis 1771, Georg Erich Adam Wahlert, der jüngste, von 1782 bis 1850. Die Lebensdaten von Arnold sind entnommen, Konrad Schröder, *Biographisches und bibliographisches Lexikon der Fremdsprachenlehrer des deutschsprachigen Raumes*, Band 1, Augsburg 1987, S. 131.

4) Die Sprachlehre von Johannes Ebers wurde in zwanzig Jahren viermal neu aufgelegt. Die vierte Auflage trägt den Titel: *Theoretische und praktische Grammatik der Englischen Sprache nebst einer Auswahl von englischen, mit den gehörigen Tonzeichen versehenen, Originalstücken*, Halle 1812.

5) *Grammatica Anglicana Concentrata*, Leipzig.

6) Die Angaben bei Konrad Schröder, *Lehrwerke ...* (s. Fn. 1), S. 146 f., sind insofern unklar, als Leipziger und Londoner Auflagen teils getrennt, teils gemeinsam gezählt werden.

7) Vgl. Konrad Schröder, *Die Entwicklung des Englischunterrichts an den deutschsprachigen Universitäten bis zum Jahr 1850*, Ratingen 1968, S. 238.

8) Vgl. ebd., S. 271 und 281.

Englischunterricht liegen keine Informationen zur Benutzung bestimmter Lehrbücher vor. Die zahlreichen Neuauflagen sprechen jedoch dafür, daß die genannten Lehrbücher an vielen Bildungsinstituten eingesetzt wurden.

Vergleicht man die Dauer, in denen diese Lehrwerke auf dem Markt waren, so ist die Spanne eines Jahrhunderts für die Arnoldsche Grammatik unübertroffen. Die Sprachlehren von Fick,⁹ Lloyd¹⁰ und Crabb¹¹ brachten es auf etwa fünfzig Jahre, während Lesebuch, Übungsbuch und Schulgrammatik von Wahlert nur etwa drei Jahrzehnte vorweisen können.¹² Es scheint demnach, daß die Lebensdauer von Lehrwerken im 19. Jahrhundert zunehmend geringer wird.

Noch in einem weiteren Aspekt, der mit den Erscheinungsdaten der Lehrbücher zusammenhängt, unterscheidet sich Theodor Arnold von den übrigen Lehrbuchverfassern: Er schuf kein mehrbändiges Lehrbuchsystem. Denn erst um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert begann die Befriedigung verschiedener Lern- und Lehrbedürfnisse durch inhaltlich und funktional voneinander abgesetzte Lehrbücher desselben Autors. Zwar erschien 1725 eine von Theodor Arnold herausgegebene Briefesammlung; deren weitere Veröffentlichungsgeschichte ist jedoch nicht erforscht;¹³ es ist aber zu vermuten, daß die Briefesammlung eher als eine frühe Form der Chrestomathie denn als Übungsbuch konzipiert war. Ebers, Fick, Lloyd, Crabb und Wahlert dagegen haben Lehrbücher mehrerer Arten verfaßt. Johannes Ebers scheint der erste erfolgreiche Autor eines ganzen Lehrwerks zu sein, zu dem neben Sprachlehre auch Lesebuch, Übungsbuch, Briefesammlung und ein weiteres von Robert Motherby verfaßtes Übungsbuch¹⁴ gehören. Zwar gab es bereits in den siebziger und achtziger Jahren des 18. Jahrhunderts mit H. L. Ibbeken, der auch als William

⁹⁾ Johann Christian Fick, *Praktische englische Sprachlehre für Deutsche beiderlei Geschlechts*, 1. Aufl., Erlangen 1793, 23. Aufl., Grätz 1852. Angaben nach K. Schröder, *Lehrwerke ...* (s. Fn. 1), S. 86 f.

¹⁰⁾ Hannibal Evans Lloyd, *Theoretisch-praktische englische Sprachlehre für Deutsche*, 1. Aufl., Hamburg 1816; 12. Aufl., ebd. 1868; vgl. Schröder, *Lehrwerke ...* (s. Fn. 1), S. 159.

¹¹⁾ George Crabb, *Neue praktische englische Grammatik*, 1. Aufl., Frankfurt 1803; 8. Aufl., ebd. 1850; vgl. Schröder, *Lehrwerke ...* (s. Fn. 1), S. 61.

¹²⁾ Georg Erich Adam Wahlert, *Englische Schulgrammatik*, 1. Aufl., Lippstadt 1830; 5. Aufl., 1851; ders., *Englisches Lesebuch mit vorausgeschickten grammatischen Übungsstücken*, 1. Aufl., Bielefeld 1835; 7. Aufl., 1864; ders., *Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Englische*, 1. Aufl., Krefeld 1833; 5. Aufl., 1862; vgl. *Gesamtverzeichnis des deutschsprachigen Schrifttums (GV) 1700-1910*, bearb. unter der Leitung von P. Geils u. W. Gorzny, München 1979 ff.

¹³⁾ Die Briefesammlung *Choice Letters: Auserlesene Briefe, aus einigen von den galantesten und berühmtesten englischen Autoribus* ist erwähnt bei Bernhard Fabian, "Englisch als neue Fremdsprache des 18. Jahrhunderts," in: Dieter Kimpel (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in der deutschen Aufklärung*, Hamburg 1985, S. 182; sie fehlt in Schröder, *Lehrwerke ...* (s. Fn. 1).

¹⁴⁾ *Exercitien über die Redetheile und über die Wortfügung der englischen Sprache ...*, Königsberg 1822.

Thompson Lehrbücher schrieb, einen Englischlehrer, der in ähnlicher Weise mehrere Lehrbücher veröffentlichte, doch erlebten diese — soweit das feststellbar ist — keine zweite Auflage; über ihre Verbreitung oder Verwendung war nichts zu erfahren.¹⁵ Somit ist Ebers der erste bedeutende Lehrwerkverfasser.

Ebers selbst schreibt im Vorwort (datiert 1799) zur zweiten Auflage seiner "Neuen Praktischen Grammatik", daß die erste Auflage schnell vergriffen gewesen sei und inzwischen "auf den meisten hohen Schulen Deutschlands als Lehrbuch und fast in allen großen Städten eingeführt" sei.¹⁶ Selbst wenn man dieses Eigenlob vielleicht nicht ganz ernst nehmen kann, so spricht doch auch für den Erfolg der Ebersschen Sprachlehre, daß sie eine der drei von Deutschen verfaßten englischen Sprachlehren ist, die Aufnahme in die 1815 veröffentlichte Bibliographie von Johann Severin Vater gefunden hat.¹⁷ Allerdings waren die Lehrwerke von Fick, Lloyd, Crabb und Wahlert insofern erfolgreicher als das von Ebers, als sie häufigere Neuauflagen erlebten. Allein zwischen 1819 und 1852 gab es etwa alle drei Jahre eine neue Auflage der Sprachlehre von Fick.¹⁸

(b) Ursachen der Popularität

Es ist nicht einfach, Ursachen für den großen Erfolg gerade dieser Lehrbücher zu erkennen. Denkt man an die in den Büchern selbst liegenden Gründe — etwa ihre fremdsprachliche Korrektheit, methodische Ausrichtung, inhaltliche Gestaltung und ihr Eingebundensein in ein Lehrwerk —, so fällt beim Vergleich der erfolgreichen mit weniger erfolgreichen Lehrbüchern kein Aspekt als besonders unterschiedlich für die eine oder die andere Gruppe ins Auge. Auch die Annahme, daß es sich vielleicht einfach um die besten Lehrbücher gehandelt habe, führt nicht weiter. Denn schon aus dem 18. Jahrhundert kennen wir das Phänomen, daß beispielsweise weder die fremdsprachliche Korrektheit noch die besondere Sorgfalt bei der Formulierung grammatischer Regeln den

¹⁵⁾ H. L. Ibbeken (= William Thompson), *Englische Grammatik*, Düsseldorf und Cleve 1774; *Kompendium der englischen Sprache*, Frankfurt 1775; *Das Nöthigste der englischen Phraseologie, nebst einer grammatischen Einleitung*, Mannheim und Frankenthal 1780; *Original English Letters on Business, Duty, Amusant [sic], Affections, etc.*, Frankfurt 1775; *Poems Offer'd to the Public*, Altenburg 1781; *English Chrestomathia*, Lemgo 1785. Die Briefesammlung, Gedichtsammlung und das Kompendium waren über den Leihverkehr der deutschen Bibliotheken nicht zu erhalten.

¹⁶⁾ *Neue praktische Grammatik der Englischen Sprache*, 2. Aufl., Berlin 1802, S. XIV.

¹⁷⁾ *Litteratur der Grammatiken, Lexica und Wörtersammlungen aller Sprachen der Erde ...*, Berlin 1815. Neben Ebers erwähnt Vater Heinrich Christoph Albrecht, *Versuch einer critischen englischen Sprachlehre*, Halle 1784 und Karl Franz Christian Wagner, *Vollständige und auf die möglichste Erleichterung des Unterrichts abzweckende Englische Sprachlehre*, Braunschweig 1802.

¹⁸⁾ Vgl. Fn. 9 bis 12.

Ausschlag für den Erfolg einer bestimmten Sprachlehre gaben, sondern eher die möglichst umfassende Befriedigung der Bedürfnisse der Lernenden, die verschiedene Textsorten und Beispiele erwarteten. Schon damals waren die sprachlich nicht immer zuverlässigen Sprachlehren von Arnold und König stärker verbreitet als die philologisch besseren von Lediard und Ludwig, wie John Frank Turner nachweist.¹⁹

Auch die hier genannten sechs Autoren wurden wegen der fehlenden sprachlichen und philologischen Qualität ihrer Veröffentlichungen bisweilen heftig kritisiert. Insbesondere Johann Christian Fick beherrschte trotz eines längeren Englandaufenthalts das Englische nicht richtig. Die Dialoge aus Ficks Gesprächsbuch²⁰ zeigen sprachliche Mängel. Zudem kritisierte der Ausspracheexperte Christoph Gottlieb Voigtmann die Sprachlehre Ficks wegen ihrer völlig unzureichenden Darstellung der Aussprache aufs heftigste.²¹ Die Sprachlehre von Lloyd enthalte — der Meinung Johann Sporschils zufolge — zu wenig und auch nicht das Wesentliche; so beklagte Sporschil das Nichtvorhandensein von Erläuterungen zum Gebrauch des Partizips, der Interpunktionslehre und der Wortfolge im Satz.²² Zwar war es zur damaligen Zeit nicht ungewöhnlich, daß Lehrbuchautoren Konkurrenzwerke kritisch bewerteten, doch kann man dieses Aufzeigen von Schwachpunkten nicht nur als Versuch deuten, die eigene Publikation herauszustreichen, besonders dann nicht, wenn der Kritiker seine negative Einschätzung ausführlich belegt. Insofern weist die Tatsache, daß die hier genannten erfolgreichen Lehrwerke als sprachlich und inhaltlich fehlerhaft angesehen wurden, durchaus auf — auch damals schon erkannte — Qualitätsmängel hin.

Wenn also nicht die Güte der Lehrbücher für ihren Erfolg ausschlaggebend war, so stellt sich die Frage nach anderen möglichen Ursachen. Hinweise ergeben sich aus dem Vorwort des Bearbeiters der Sprachlehre von Theodor Arnold, Johann Anton Fahrnenkrüger, der die jahrzehntelange Beliebtheit des Lehrbuchs auf folgende Qualitäten zurückführt:

¹⁹ Johann König, *Der getreue Englische Wegweiser* ..., 6. Aufl., Leipzig 1755; Thomas Lediard, *Grammatica Anglicana Critica* ..., Hamburg 1725; Christian Ludwig, *Gründliche Anleitung zur englischen Sprache* ..., Leipzig 1717. Vgl. dazu die Untersuchung von John Frank Turner, *German Pedagogic Grammars of English 1665-1750*, Diss. phil. Braunschweig 1978, insbes. S. 260 f.

²⁰ Vgl. das Dialogzitat in Teil II, Kapitel 2 bei Fn. 223.

²¹ Vgl. *Vollständige, theoretisch-practische Anleitung zur richtigen Aussprache des Englischen*, Coburg und Leipzig 1835, S. 306-311. Es ist "nur zu verwundern, wie ein Mensch bei so erbärmlicher Kenntniß der Sache öffentlich aufzutreten wagt, welcher Frevel die härteste Züchtigung verdiente." (Ebd., S. 265).

²² *Ausführliche, theoretisch-praktische Schulgrammatik der englischen Sprache*, Leipzig 1838, S. V f.

Diese waren Einfachheit, Klarheit und Reichhaltigkeit. Die Grammatik war, nach der alten, einfältigen, aber einzig zum Zweck führenden Art, nach ihren Haupttheilen vorgetragen, und ein Sprachgeübter fand beim ersten Durchblättern an der rechten Stelle das, was er suchte. [...] Ein anderer Vorzug ist die Reichhaltigkeit. Es hatte einen Ueberfluß an Übungsstücken und Beispielen. Diese sind bei einem Lehrbuche einer lebenden Sprache, die von den meisten in großer Geschwindigkeit erlernt werden soll, ungemein nöthig, und man kann ihrer kaum genug haben. Darum verband Arnold mit seiner Grammatik noch eine Sammlung von Vocabeln, kurzen Sätzen, Redensarten, Dialogen, Sprichwörtern und Anekdoten. Der Lehrling, [...], sollte in einem einzigen Buch alles antreffen, was ihm zur Erschöpfung der Grundbegriffe, der ersten Versuche im Sprechen und Schreiben, nöthig war.²³

Die von Fahrenkrüger genannten Eigenschaften der Arnoldschen Sprachlehre — Einfachheit, Klarheit und Reichhaltigkeit — treffen in gewisser Hinsicht auch auf die übrigen erfolgreichen Lehrbücher zu. Bei Darstellung und Übung der Grammatik setzten die Erfolgsautoren zwar eigene Akzente — so führte Fick die integrierten Übungen nach Meidinger ein, Hannibal Evans Lloyd und George Crabb verknüpften Wort- und Satzlehre und Crabb setzte darüber hinaus Schwerpunkte in der Behandlung der für Deutsche besonders fehleranfälligen Verwendung der Pronomen, Verben und Präpositionen —, doch folgten alle den Wortklassen der lateinischen Grammatik. Das bedeutete für die Lernenden Klarheit.²⁴ Einfach sind die erfolgreichen Sprachlehren insofern, als sich keiner der hier genannten Lehrbuchverfasser um eine wissenschaftliche oder detailliert-kritische Erörterung der englischen Grammatik bemühte. Wie der Seitenumfang ihrer Sprachlehren dokumentiert, der zwischen 272 und 412 Seiten liegt, handelt es sich weder um kurze Überblicke noch um erschöpfende wissenschaftliche Darstellungen, sondern um Lehrbücher.

Alle nach 1790 zuerst erschienenen und hier als erfolgreich genannten Lehrbücher, also die von Fick, Ebers, Crabb, Lloyd und Wahlert, orientieren sich an dem von Meidinger propagierten Verfahren der Verknüpfung von grammatischen Regeln mit deutsch-englischen Übersetzungsübungen. Allerdings gibt es in der Präsentation der Übungen einige Unterschiede. So bietet Lloyd die Vokabelhilfen in Interlinearform, und Wahlert verbannt alle Übungen in ein spezielles Übungsbuch, dessen einzelne Abschnitte sich jedoch eng an die Paragraphen seiner Schulgrammatik anschließen. Wahlert selbst empfindet sich nicht als Anhänger der Methode Meidinger, denn er schreibt:

Ich würde mich sehr freuen, wenn meine beiden Lehrbücher einer so nützlichen, und, wegen der reichen Literatur der Engländer, so interessanten Sprache dazu beizutragen imstande wären, daß der Meidinger-Ficksche Schlendrian aus den

23) Ebd., S. III f.

24) Friedrich Adolph Ficken lobte denn auch die Schulgrammatik von Wahlert, "denn keine ist auf gleich kurzem Raume mit so vieler Klarheit und Vollständigkeit abgefaßt." (*Lehrbuch der englischen Sprache*, Jena 1837, S. I.)

Schulen verschwände, und ein gründliches Studium der engl. Sprache befördert würde.²⁵

Die Beibehaltung von Tradiertem und Bekanntem, der einfache Aufbau und die Versorgung einer ganzen Anzahl von Lern- und Übungsbedürfnissen der Lernenden trugen vermutlich zum Erfolg der Lehrbücher von Arnold, Ebers, Fick, Lloyd, Crabb und Wahlert bei. Crabb und Lloyd kam darüber hinaus zugute, daß sie englische Muttersprachler waren; so hebt George Crabb im Vorwort seiner Sprachlehre hervor, daß er seines Wissens der erste sei, der als "geborener Engländer" eine englische Sprachlehre für Deutsche verfaßt habe.²⁶ Allerdings erhoben sich unter den deutschen Lehrbuchautoren des 19. Jahrhunderts auch kritische Stimmen zu den von Engländern verfaßten Lehrbüchern. Häufig wurde beklagt, daß die Engländer die deutsche Sprache nicht oder nicht in ausreichendem Maße beherrschten, um kontrastiv vorgehen zu können.²⁷

Aus heutiger Sicht nur schwer einzuschätzen sind die äußeren Umstände, die bei der Verbreitung dieser Bücher halfen. So ist es denkbar, daß Johann Christian Fick im süddeutschen Raum mit seinen Englischlehrbüchern erfolgreich war, weil er aufgrund seiner Stellung als Lektor der englischen Sprache an der Universität Erlangen eine Art Multiplikatorenfunktion innehatte. Sein Zeitgenosse Fikenscher schätzte ihn sehr und stellte fest, daß manche seiner Schüler in der englischen Sprache nun selbst wieder Übersetzer englischer Literatur geworden seien und daß Fick die englische Sprache in Erlangen gleichsam zur Mode gemacht habe.²⁸ Es ist denkbar, daß Georg Erich Adam Wahlert als Rektor der höheren Bürgerschule in Lippstadt in ähnlicher Weise für das Englischlernen — oder auch nur das Englischlernen anhand seiner Bücher — gewirkt hat. Lloyd war dreizehn Jahre als Englischlehrer in Hamburg tätig, bevor er ins Foreign Office nach London wechselte; Ebers war elf Jahre Lehrer des Englischen am Collegium Carolinum zu Kassel. Somit verfügte jeder der Erfolgsautoren über einen örtlichen Schwerpunkt, von dem aus er — bei fehlender direkter Konkurrenz — für die Verbreitung seiner Bücher sorgen konnte. In einer Zeit, als Englisch noch kein Massenfach war, konnten persönlicher Einfluß und Lehrtätigkeit die Verbreitung eines Englischlehrbuchs sicher unterstützen.

Da weder besonders gründliche noch auffallend innovative Englischlehrbücher zu den erfolgreichen Sprachlehren der Zeit gehörten, bestätigt sich die

²⁵) *Übungsbuch zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Englische*, Crefeld 1833, S. IV.

²⁶) Vgl. *Neue practische Englische Grammatik*, 6. Aufl., Frankfurt/Main 1837, S. III.

²⁷) So u.a. Karl Schulze, *Englische Sprachlehre*, Berlin und Leipzig 1817, S. VIII f.; und besonders Johann Sporschil, *Ausführliche, theoretisch-praktische Schulgrammatik der englischen Sprache*, Leipzig 1838, S. V f.

²⁸) Zitiert nach Konrad Schröder, *Die Entwicklung des Englischunterrichts ...*, (s. Fn. 7), S. 229.

pessimistische Meinung eines weiteren Lehrbuchverfassers, der schon zu jener Zeit glaubte, daß sich Qualität niemals durchsetze: "Die ungünstige Aufnahme jener beiden Sprachlehren [von Pott und Müller, die Schulze für sehr gut hält], die man kaum dem Namen nach kennt, beweist hinlänglich die Macht der Gewohnheit, und den Einfluß, den verjährte und beliebte Vorurteile haben. Ein ähnliches Schicksal mögte auch mir bevorstehen."²⁹ Schulzes Pessimismus war verfrüht; seine Sprachlehre erschien, durch einen Anhang mit Übersetzungsübungen ergänzt, 1834 in zweiter Auflage.³⁰

II. Drei Lesebuchkonzepte

In den letzten drei Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts entstand der Lehrbuchtyp des Lesebuchs, das heißt eine Zusammenstellung von Texten mit didaktischer Aufbereitung. Vorläufer des Lesebuchs waren die fremdsprachlichen Anthologien, die authentische Texte ohne didaktischen Apparat enthielten, wie die Textsammlungen von Tompson oder Schulze.³¹ Alle drei der hier vorgestellten Lesebuchkonzepte waren erfolgreiche Vorläufer von Lesebuchtypen, die lange Zeit Bestand hatten und zum Teil heute noch haben. Die Textsammlung von Christoph Daniel Ebeling ist ein "Sachlesebuch" für fortgeschrittene Englischlernende und findet ihre Fortsetzung in umgangssprachlich orientierten Sammelbänden, die durch Vielfalt der Textsorten, Textquellen und Themen hervorstechen. Dieser Lesebuchtyp verfolgt neben den sprachdidaktischen auch informatorische — landeskundliche und sachbezogene — sowie gelegentlich literarische Ziele (a). Das Lesebuch von Friedrich Gedike ist die Urform vieler auf Texten aufbauender Sprachlehrbücher, in denen das Fremdsprachenlernen vom Sprachbeispiel ausgeht; man kann es daher als "Sprachlesebuch" bezeichnen (b). Das Handbuch von Johann Wilhelm Heinrich Nolte und Ludwig Ideler schließlich kann als Ausgangsform des literaturgeschichtlich ausgerichteten Oberstufenlesebuchs gelten; es ist ein "Literaturlesebuch" (c).

(a) Christoph Daniel Ebeling

Ebeling, dessen Lesebuch zuerst 1773 erschien, wendet sich mit seiner Sammlung ausdrücklich gegen die Tradition der Textsammlungen des 18. Jahrhun-

²⁹⁾ Karl Schulze, *Englische Sprachlehre*, 1817 (s. Fn. 19), S. VII.

³⁰⁾ Vgl. Konrad Schröder, *Lehrwerke ...* (s. Fn. 1), S. 238.

³¹⁾ John Tompson, *English Miscellanies*, Göttingen 1737; I. L. Schulze, *English Originals in Prose and Verse*, 2. Aufl., Halle 1766. Vgl. dazu oben Teil I, Kapitel 2.

derts, indem er die einseitige Textauswahl in den Sammelbänden von Tompson und Schulze³² beklagt. Sie seien für "Ungelehrte gar nicht brauchbar", denn

wer wird aus Abhandlungen von alten Münzen, aus metaphysischen Aufsätzen, aus Predigten, wären sie auch von dem größten Canzelredner, u.s.w. mit Vergnügen eine Sprache lernen? Und welche Sprache lernt man am Ende daraus? Nicht die des Umgangs, nicht die der Geschäfte, sondern die rednerische, gelehrte Büchersprache.³³

Gerade diese Art von Englisch wollte Ebeling seine Schüler an der Hamburger Handelsakademie nicht lehren. Für ihn stand die sprachdidaktische Funktion von fremdsprachlichen Texten im Vordergrund; erst in zweiter Linie ging es ihm um landeskundliche Information und literarisch-ästhetische Bildung. Nach diesen Sprachlerninteressen seiner Schüler mußte er seine Texte auswählen. In diesem Zusammenhang bedauerte er auch das Fehlen einer Sammlung von Handels- und Geschäftsbriefen.³⁴

Ebelings Lesebuch unterscheidet sich von den Textsammlungen des früheren 18. Jahrhunderts zunächst durch die Betonung der Rolle der Texte als Sprachlernmaterial, des weiteren durch die Ausrichtung der Textsammlung auf eine neue Zielgruppe. Für Ebeling sind nicht Gelehrte oder Universitätshörer Adressaten, sondern die Schüler der Hamburger Handelsschule,³⁵ deren Englischlernen andere fremdsprachliche Lernziele verfolgte. Zur Erleichterung des Unterrichts hat Ebeling seinem Lesebuch ein "Verzeichniß einiger in diesem Buche vorkommenden Wörter und Redensarten, die in den Wörterbüchern fehlen" (S. 325 ff.), beigegeben. Die Texte selbst besitzen keine weiteren sprachlichen und inhaltlichen Erklärungen. Ihre Präsentation entspricht damit noch ganz der Tradition des 18. Jahrhunderts. Ebelings Neuerungen bei der Textauswahl sind allerdings beträchtlich, so beispielsweise sein Verzicht auf Predigten und moralisch-erziehende Texte, seine Berücksichtigung wichtiger Werke der englischen Romanliteratur des 18. Jahrhunderts ("Gulliver's Travels", "History of Tom Jones"), seine Mischung von Sachtexten und Literaturauszügen sowie seine Aufnahme von Texten unterschiedlicher Stilarten (Komödie, Fabel, Anekdote, geographische Beschreibung, Reisebericht, Brief, Satire, Tagebuch, Roman). Zudem ist die Anordnung der Texte, bei der die Fabeln gefolgt von den Anekdoten am Anfang stehen, didaktisch sinnvoll und ein früherer Ansatz zu einer Textprogression.

32) Wie Fn. 31.

33) *Vermischte Aufsätze in englischer Prose hauptsächlich zum Besten derer welche diese Sprache in Rücksicht auf bürgerliche Geschäfte lernen wollen*, 4. Aufl., Hamburg 1784, S. V f.

34) Ebd., S. VII.

35) So schreibt er: "Die erste Veranlassung, gegenwärtige Sammlung drucken zu lassen, gab mir unsre Handlungsakademie." Ebd., S. V.

Diese Vorzüge des Lesebuchs von Ebeling werden auch in einer Rezension des Buches in der "Allgemeinen Deutschen Bibliothek" hervorgehoben:

Der V. verdient unsern völligen Dank; denn allerdings ists wahr, was er sagt, daß die so gewöhnlichen Tompson's Miscellanies gar nicht das rechte Buch sind, um eine lebender [sic] Sprache zu lernen. [...] Weit anders ist H. E. zu Werke gegangen. Er sorgt nicht sowohl für den, der bloß als Gelehrter auch die englische Sprache lernen will, sondern vornemlich für den, der sie einst reden oder schreiben muß, indem er Geschäfte mit Engländern zu betreiben hat.³⁶

Daß Ebelings Lesebuch ein neu entstandenes Bedürfnis nach Englischlernmaterialien für Schüler befriedigte, zeigt auch eine weitere Bemerkung des Rezensenten: "Wir können [...] H. E. versichern, daß seine englische Sammlung schon auf Realschulen gebraucht wird."³⁷ Aber auch an verschiedenen Universitäten ist die Verwendung des Buches belegt.³⁸ Ebelings Lesebuch war erfolgreich und wurde innerhalb von zwei Jahrzehnten sechsmal neu aufgelegt.³⁹ Nach dem gleichen Muster brachte Ebeling auch Lehrbücher der französischen, italienischen, spanischen und holländischen Sprache heraus.⁴⁰ Schließlich motivierte das englische Lesebuch von Ebeling — wie es bei erfolgreichen Lehrbüchern öfters geschah — eine Anschlußpublikation; Friedrich Gottlieb Barth gab 1778 eine Gedichtsammlung heraus, die nach dem Muster des Lesebuchs von Ebeling im Anhang ein Verzeichnis schwerer Wörter enthielt.⁴¹

(b) Friedrich Gedike

Friedrich Gedikes "Englisches Lesebuch für Anfänger nebst Wörterbuch und Sprachlehre" erschien gut zwanzig Jahre nach Ebelings Lesebuch.⁴² Schon der Titel weist auf den sprachdidaktischen Zweck und die Zielgruppe hin. Stärker als Ebeling ging es Gedike um das Fremdsprachenlernen mit Hilfe von Texten, weniger um Information oder Belehrung. Gedikes Buch war in erster Linie für den Englischunterricht an dem von ihm geleiteten Berlinisch-Kölnischen Gymnasiums gedacht, wandte sich aber auch an Selbstlerner. Deshalb gab es für den

36) *Allgemeine Deutsche Bibliothek*, 24 (1775), S. 301 f.

37) Ebd.

38) So in Leipzig durch den Lektor Johann Bartholomäus Rogler ab dem Sommersemester 1774; ab 1773 in Göttingen durch Eckard; ab 1776 in Kiel durch Martin Ehlers. Alle Angabe nach Konrad Schröder, *Die Entwicklung des Englischunterrichts ...* (s. Fn. 7), S. 224 f. und 260.

39) Die 1. Auflage erschien 1773, die sechste 1794; vgl. *Gesamtverzeichnis..* (s. Fn. 12).

40) Vgl. *Aufsätze in französischer Prose*, Hamburg 1778; *Aufsätze in italienischer Prose*, 1775; *Aufsätze in spanischer Prose*, 1779; *Aufsätze in holländischer Sprache*, 1790; vgl. *Gesamtverzeichnis ...* (s. Fn. 12).

41) *A new Collection of poetical Pieces original and translated. Oder neue englische poetische Chrestomathie*, Erfurt. Rezensiert in: *Allgemeine Deutsche Bibliothek*, 37. Bd. 1779, S. 265 ff.

42) In Berlin 1795. Mir lag die zweite verbesserte Auflage von 1797 vor.

Lernenden ein hundert Seiten starkes Wörterverzeichnis zu den Texten sowie einen knappen Abriß der englischen Grammatik. Das Wörterverzeichnis enthält – was in jener Zeit völlig ungewöhnlich war – Verweise auf die Fundstellen der Wörter im Text und somit auf den Kontext ihrer Verwendung. Auch in der Auswahl der Textthemen unterscheiden sich die Lesebücher von Ebeling und Gedike. Während Ebeling geographische und naturkundliche Sachtexte stärker berücksichtigt, liegt bei Gedike das Schwergewicht eher auf anekdotischen und historischen Texten. Die Einführung in die englische Literatur ist Gedike in diesem Stadium des Fremdsprachenlernens weniger wichtig. Außer einem zehnsseitigen Auszug aus Lyttletons "Dialogues of the Dead", ein Werk, das auch von Ebeling verwendet wurde, sind keine weiteren Beispiele aus der englischen Literatur des 18. Jahrhunderts vertreten. Die Texte werden bei Gedike durch Fußnoten zur Grammatik ergänzt, die das induktive Erarbeiten der grammatischen Strukturen steuern. Im Hinblick auf Textsorten und -themen ist das Ebelingsche Lesebuch anspruchsvoller und vielgestaltiger als das von Gedike. Allerdings sind die beiden Lesebücher wegen ihrer unterschiedlichen Zielgruppen – Anfänger bei Gedike, Fortgeschrittene bei Ebeling – und der damit verbundenen unterschiedlichen Zielsetzung nicht direkt vergleichbar.

Gedikes Lehrbuch ist zentrales Element seiner Fremdsprachenunterrichtsmethode, bei der er vier Stufen unterscheidet:

Entweder lern' ich eine Sprache, um sie zu *sprechen*, oder um die *Schriften darin zu verstehen*, oder um selbst darüber zu *schreiben*, oder endlich um eine *kritische Kenntnis* davon zu erlangen. Wenn ich jene 4 Zwecke alle mit einander erreichen will, so ist unstreitig die natürlichste Methode die, daß ich die vier Stufen in ihrer natürlichen Ordnung heraufgehe. Auf diese Art lernt ein jeder seine Muttersprache. Erst spricht er sie bloß, dann liest er darin geschriebene Bücher, darauf versucht er selbst einen schriftlichen Aufsatz; endlich kommt er durch grammatisches und philosophisches Studium bis zur kritischen Kenntnis.⁴³

Für den Erwerb einer toten Sprache könne man die erste Stufe des Sprechlernens überspringen, nicht jedoch bei einer lebenden. Wichtig sei es, den Schülern möglichst bald zusammenhängende Texte vorzusetzen, an denen die grammatischen Phänomene erklärt werden. Damit schlug Gedike ein induktives Verfahren zur Erarbeitung der Grammatik vor und stellte sich gegen das allgemein übliche Auswendiglernen grammatischer Regeln. Anstelle des bloßen Memorierens wollte er Witz, Scharfsinn und Imagination im Sprachunterricht zum Tragen kommen lassen, wozu sich Texte eher eigneten als Regeln. Seine Ansicht, daß Wort- und Sachgedächtnis verbunden werden müssen, hat sicher

⁴³⁾ Friedrich Gedike, *Aristoteles und Basedow oder Fragmente über Erziehung und Schulwesen bei den Alten und Neuern*, Berlin und Leipzig, 1779, zitiert nach Julius Lattmann, *Geschichte der Methodik des lateinischen Elementarunterrichts seit der Reformation*, Göttingen 1896, S. 235.

sowohl bei der Auswahl der Texte, auf deren Inhalt er achtete, als auch bei den Verweisen auf die Textstellen im Wörterverzeichnis seines englischen Lesebuches eine Rolle gespielt.⁴⁴ Julius Lattmann, der Gedikes didaktisch-methodische Vorstellungen über den Fremdsprachenunterricht darstellt, spricht denn auch von Gedikes "Lesebuchmethode".⁴⁵ Gedikes Vorgehen entsprach den Zielen des aufklärerischen Fremdsprachenunterrichts.⁴⁶

An den Lehrer stellte diese Methode hohe Anforderungen. Dieser mußte den Text einführen, zusammen mit den Schülern wörtlich und sinngemäß übersetzen sowie die dazu gehörenden Abschnitte aus der Grammatik auswählen und erklären. Gedike legte großen Wert darauf, daß die Schüler diese Arbeitsschritte zwar unter Anleitung und Korrektur des Lehrers, doch weitgehend selbständig vornahmen: "Der Lehrer muß nur nachhelfen, berichtigen, verbessern, aber nie allein arbeiten."⁴⁷ Nach dieser Methode ging Gedike nicht nur im Englischunterricht, sondern auch im französischen, griechischen und lateinischen Sprachunterricht vor, für die er Lehrbücher nach dem gleichen Muster publiziert hatte.⁴⁸

(c) Johann Wilhelm Heinrich Nolte und Ludwig Ideler

Wiederum anders in methodischer und sachlicher Hinsicht ist das dritte der hier vorgestellten Lesebuchkonzepte, das "Handbuch der Englischen Sprache und Literatur" von Johann Wilhelm Heinrich Nolte und Ludwig Ideler,⁴⁹ dessen erster Teil mit Prosatexten 1793 erschien und bis 1844 insgesamt sechsmal neu aufgelegt wurde.⁵⁰ Die drei weiteren Teile des Werkes enthielten Gedichte (2. Teil) und die "neueste Literatur" (3. u. 4. Teil).⁵¹

Nolte und Ideler wollen den Lernenden am Gymnasium,

44) Diese Ansichten Friedrich Gedikes referiert Julius Lattmann (s. Fn. 43), S. 239, nach einem Aufsatz Gedikes "Gedanken über die Gedächtnisübungen" (1782), dessen Quelle er jedoch nicht angibt.

45) *Geschichte der Methodik des lateinischen Elementarunterrichts ...* (s. Fn. 43), S. 245.

46) Vgl. dazu unten Kapitel 4, II.

47) "Einige Gedanken über den mündlichen Vortrag des Schulmanns", in: *Gesammelte Schulschriften*, Berlin 1789, S. 401.

48) Vgl. z.B. *Französische Chrestomathie*, zum Gebrauch der höheren Klassen aus den vorzüglichsten neuern Schriftstellern gesammelt, Berlin 1792 (8. Aufl. 1833); *Lateinische Chrestomathie*, ebd. 1792 (5. Aufl. 1829); vgl. *Gesamtverzeichnis ...* (s. Fn. 12).

49) Prosaischer Teil, 3. Aufl. Berlin 1808.

50) Vgl. Konrad Schröder, *Lehrwerke ...* (s. Fn. 1), S. 133.

51) Nach den Angaben bei Schröder, *Lehrwerke ...* (s. Fn. 1), S. 133, erschien 1832 die 4. Aufl. von Teil 2, während der dritte Band mit der neuesten Literatur — zusätzlich bearbeitet von J. Ideler — 1838 herauskam, ein weiterer zu derselben Thematik — zusätzlich bearbeitet von David Asher — erst 1853. Mir lag nur der 1. Teil vor.

welcher bereits die leichtern Hindernisse in Erlernung der Englischen Sprache überwunden hat, und der zur Lektüre der vorzüglichsten in derselben geschriebenen Werke fortgehen will, vorläufig mit der glänzenden Gesellschaft, in die er zu treten gedenkt, bekannt [...] machen.⁵²

Dazu haben sie Auszüge aus Werken von 45 Schriftstellern gewählt, die sie in chronologischer Anordnung darbieten, versehen jeweils mit einer biographischen Einführung zum Autor sowie Sacherläuterungen und gelegentlichen Vokabeln in Fußnoten zu den Texten. Bei der Auswahl folgten sie den "Winken Englischer Kunstrichter" und ihrem eigenen Gefühl, "nie aber denen, welche sich vor uns mit ähnlichen Arbeiten beschäftigt haben".⁵³ Ihre Auswahlkriterien erwiesen sich als langlebig, denn mehr als siebenzig Jahre später übernahm Emil Seeliger einige ihrer Texte in sein Lesebuch, weil sie die geeignetsten Stücke bestimmter Schriftsteller seien.⁵⁴

Auch wenn sich Nolte und Ideler nach eigener Aussage nicht an ihren Vorläufern orientiert haben, so steht ihr Lesebuch dennoch in der von John Tompson mit seinen "English Miscellanies" begründeten Tradition. Gleichzeitig — so sieht es Bernhard Fabian — wurde mit dem Lesebuch von Nolte und Ideler der Lehrbuchtyp "Anthologie für den Schulgebrauch" etabliert.⁵⁵ Fortgesetzt wurde diese Lehrbuchentwicklung u.a. durch Ludwig Herrigs "British Classical Authors" (Braunschweig 1849); Neuauflagen erschienen bis weit in das 20. Jahrhundert hinein.⁵⁶ Nolte und Ideler wählten für ihre Anthologie Texte aus der zweiten Hälfte des 17. und aus dem 18. Jahrhundert. Dabei beschränkten sie sich nicht auf literarische Texte im engeren Sinne, sondern brachten u.a. Briefe, historische Darstellungen, philosophische Abhandlungen und biographische Skizzen. Besonders die schottischen Moralphilosophen sind gut vertreten. Von den wichtigen Romanschriftstellern der Zeit fehlt nur Daniel Defoe.

Didaktische Gesichtspunkte, wie beispielsweise eine Staffelung der Texte nach ihrem Schwierigkeitsgrad, sind wegen der chronologischen Anordnung nicht berücksichtigt. Die Herausgeber suchen diesen Mangel jedoch durch einige Hinweise im Vorwort auszugleichen. So empfehlen sie, Erzählungen, Beschreibungen und historische Aufsätze vor den Briefen und Gesprächen zu behandeln, dann zu den philosophischen Texten fortzuschreiten und mit den schweren Aufsätzen von Dryden, Ferguson, Locke, Junius, Campbell, Bolingbroke und Shaftesbury den Schluß zu machen.

⁵²) *Handbuch der Englischen Sprache und Literatur* ..., 1808 (s. Fn. 49), Vorrede zur 2. Aufl., S. I.

⁵³) Ebd., S. II.

⁵⁴) Vgl. *Englisches Lesebuch*, Wien 1877, S. IV.

⁵⁵) Vgl. "Englisch als neue Fremdsprache ...", (s. Fn. 13), S. 184.

⁵⁶) Vgl. dazu unten Teil III, Kapitel I, III (b) bei Fn. 127.

Die Herausgeber waren beide als Lehrer tätig: Johann Wilhelm Heinrich Nolte von 1794 bis 1803 am Pädagogium der Königlichen Realschule und am Friedrich-Wilhelm-Gymnasium in Berlin,⁵⁷ Ludwig Ideler als Lehrer der Mathematik und Physik am Pädagogium der Königlichen Realschule; von 1809 bis 1810 ist er als Englischlehrer in den oberen Klassen des Joachimthalschen Gymnasiums belegt.⁵⁸ Es ist daher zu vermuten, daß sie mit ihren eigenen Lesebüchern unterrichteten und das darin enthaltene Pensum, rund einhundert Texte auf 600 Seiten allein im ersten Teil, einschätzen konnten. Obwohl Erwähnungen über die im Englischunterricht verwendeten Bücher sehr selten sind, finden sich immerhin vier Belege für den Einsatz des "Handbuchs der Englischen Sprache und Literatur" von Nolte und Ideler, und zwar für die Universitäten Halle,⁵⁹ Göttingen⁶⁰ und Breslau⁶¹ sowie das Collegium Carolinum in Braunschweig.⁶² Daraus läßt sich schließen, daß die Publikation relativ weit verbreitet und akzeptiert war.

III. Die Autorität: Karl Franz Christian Wagner

"Die englische Sprachlehre des Herrn Geheimen Hofrates Wagner ist allgemein als die beste anerkannt. Es dürfte in der That unmöglich sein, eine bessere zu verfassen."⁶³ So voller Lob leitet H. M. Melford das Vorwort zu seiner "Einfach-Sprachlehre" ein, die den Schülern, bevor sie mit der Bearbeitung der Wagnerschen Sprachlehre begannen, einige Grundkenntnisse der englischen Grammatik vermitteln sollte. Melfords Behauptung war kein leeres Kompliment, denn über die Güte der Wagnerschen Sprachlehre bestand unter den Lehrwerkautoren jener Zeit weitgehend Einigkeit. In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts übernahm Karl Franz Christian Wagner die Rolle einer "grauen Eminenz", deren große Leistungen allgemein gerühmt, gelegentlich nachgeahmt und nur ganz selten kritisiert wurden.

57) Vgl. Karl-Ernst Jeismann, *Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft*, Stuttgart 1974, S. 427.

58) Vgl. E. Bahn et al., *Zur Statistik des Königlich Joachimthalschen Gymnasiums*, Festschrift zum 300-jährigen Jubiläum am 24. August 1907, 2. Teil: Biographisch-bibliographisches Verzeichnis der Lehrer 1607-1826, Halle 1907.

59) Vgl. Konrad Schröder, *Die Entwicklung des Englischunterrichts ...* (s. Fn. 7), S. 223 f.

60) Ebd., S. 212.

61) Ebd., S. 251.

62) Vgl. Wilhelm Aehle, *Die Anfänge des Unterrichts in der englischen Sprache, besonders auf den Ritterakademien*, Hamburg 1938, S. 108 ff.

63) Henry Maria Melford, *Vereinfachte Englische Sprachlehre*, Erste Studien vor dem Gebrauche der Wagner'schen Neuen Englischen Sprachlehre für die Deutschen, Braunschweig 1841, Vorrede des Verfassers, S. IX.

Die Wagnersche Sprachlehre wird von allen Werken deutscher Verfasser in den hier untersuchten Quellen am häufigsten genannt. Die Anzahl von Erwähnungen in anderen Veröffentlichungen läßt auf den hohen Bekanntheitsgrad des Buches schließen. Im Jahr 1816 sah D. W. Wachsmuth seine wissenschaftliche Grammatik in der Tradition von Albrecht⁶⁴ und Wagner und vertraute sein Werk der vergleichenden Einschätzung der Fachleute an: "Ob [...] in dieser Grammatik mehr geleistet worden sey, als in denen von Albrecht, Wagner und anderen, wird durch das Urtheil der Kenner entschieden werden."⁶⁵ Die Kenner entschieden sich für Wagner, denn Wachsmuths Grammatik erlebte keine zweite Auflage. Anderen Lehrbuchautoren, z.B. Robert Motherby, Christian Heinrich Pleßner und Johann Sporschil,⁶⁶ diente Wagners Sprachlehre als Grundlage ihrer eigenen Darstellung der englischen Grammatik. Sie verwiesen darauf, das Werk von Wagner benutzt zu haben, und wollten damit die Qualität ihrer eigenen Lehrbücher betonen. Besonders deutlich wird das bei Sporschil, der den Aufbau seiner Sprachlehre im Vorwort folgendermaßen erläutert:

Aus der Inhaltsanzeige wird man die Anordnung und Reichhaltigkeit der Materien ersehen. Ich habe nicht, wie Lloyd und Williams,⁶⁷ die Etymologie und Syntax vermengt, weil dies der logischen Klarheit widerstreitet. Zuerst muß man die Redetheile als solche kennen, bevor man zur Lehre von ihrer Verbindung mit andern schreitet. Ich kann mich dabei auf das Ansehen des Herrn Professors Wagner, des größten Kenners der englischen Sprache in Deutschland, berufen, welcher diese Anordnung gleichfalls befolgt hat.⁶⁸

Dabei ist Sporschil nicht bewußt, daß gerade Wagner in der ersten Auflage seiner englischen Sprachlehre, die 1802 erschienen war, ebenfalls Wortlehre und Syntax zusammengelegt hatte, um die englische Grammatik lediglich anhand der Wortarten zu erläutern. Erst in der Neubearbeitung (1819 bzw. 1822) stellte er Wort- und Satzlehre in gesonderten Abschnitten dar.

Allein wegen der Auflagenzahlen seiner Werke würde man Wagner nicht zu den Erfolgsautoren seiner Zeit rechnen. Er begann seine fremdsprachendidaktischen Publikationen 1789 mit einer Aussprachelehre, die er 1794 überar-

64) Heinrich Christoph Albrecht, *Versuch einer critischen englischen Sprachlehre*, Halle 1784.

65) *Grammatik der englischen Sprache* ..., Halle 1816, S. III.

66) Vgl. Robert Motherby, *Exercitien über die Redetheile* ..., Königsberg 1822; Christian Heinrich Pleßner, *Vollständiges auf die möglichste Erleichterung des Unterrichts ab Zweckendes Lehrbuch der englischen Sprache*, Stralsund 1828; Johann Sporschil, *Ausführliche, theoretisch-praktische Schulgrammatik* ..., 1838 (s. Fn. 22).

67) Hannibal Evans Lloyd, *H. E. Lloyd's theoretisch-praktische Englische Sprachlehre für Deutsche*, 1816 (s. Fn. 10); T. S. Williams, *Theoretisch-practische englische Schul-Grammatik oder vollständiger Unterricht in der englischen Sprache mit Beispielen und Übungen zur Anwendung der Regeln*, Hamburg 1836.

68) *Ausführliche, theoretisch-praktische Schulgrammatik* ..., 1838 (s. Fn. 22), S. V.

beitet und auf den mehr als vierfachen Umfang ausgebaut neu herausbrachte.⁶⁹ 1802 folgte die Grammatik, die seinen Ruf begründete.⁷⁰ Auch sie erfuhr in der zweiten Auflage kräftige Erweiterungen und Ergänzungen und erschien dann in zwei Teilen, einer Grammatik (1819) und einem Übungsbuch (1822). Wagner hatte sich der Ausarbeitung von Übungen nur widerwillig unterzogen; in seinem Vorwort spürt man den Ärger über die "Vermeidingerung" seines Werkes durch andere, wie er es nannte, die dadurch seiner Sprachlehre Konkurrenz machten und deren Absatz verringerten:

Ich mußte mich daher aus Pflicht gegen mich selbst dazu entschließen, dieses Werk, und zwar so, wie es ist, auszuarbeiten. Sollte sich indes ein Rezensent besagter Art [d.h. mit Interesse an wissenschaftlicher Grammatik, F. K.] finden, so muß ich es zu seinem Troste bemerken, daß ich mich nur mit vieler Ueberwindung dazu entschloß, und daß es für mich eine Aufopferung gewesen ist, zu der ich mich [...] um keinen Preis zum zweiten Mahle verstehen möchte.⁷¹

Obwohl es Wagners Intention gewesen war, durch die Beigabe eines Übungsbuches zur Grammatik sein Werk nützlicher und für eine breitere Abnehmerschaft geeignet zu gestalten, verlor es durch die Umarbeitung "an practischer Nützlichkeit", wie Ludwig Gantter in seinem Abriß über die Entwicklung der Englischen Sprache und des Englischunterrichts meint.⁷² Das hing damit zusammen, daß Wagner zwar mit dem Übungsbuch dem didaktischen Trend der Zeit gefolgt, doch bei der Zusammenstellung der Übungssätze von der üblichen Praxis abgewichen war. Anstelle eigens formulierter deutscher Einzelsätze wie die anderen Lehrbuchautoren verwendete Wagner von ihm angefertigte deutsche Übersetzungen von Zitaten aus Werken der englischen Literatur. Diese Zitate waren einzelnen Paragraphen der Grammatik zugeordnet und sollten von den Lernenden mit Hilfe von zahlreichen Vokabelangaben und gelegentlichen grammatischen Hinweisen ins Englische zurückübersetzt werden. Dadurch hoffte Wagner weitere Belege und Beispielsätze für die jeweilige grammatische Regel zu schaffen. Allerdings sind diese Übungssätze oftmals lexikalisch und syntaktisch so komplex, daß sie den primären Übungszweck, nämlich die Anwendung bestimmter Regeln, verfehlen mußten. Am Übungsbuch zeigt sich ebenso wie an der ausführlichen Grammatik, daß Wagner sich

⁶⁹⁾ *Anweisung zur englischen Aussprache*, Göttingen 1789, IV+60 S.; 2. Aufl.: *Versuch einer vollständigen Anweisung zu der englischen Aussprache*, Braunschweig 1794, VIII+268 S.

⁷⁰⁾ *Vollständige und die möglichste Erleichterung des Unterrichts bezweckende Englische Sprachlehre*, Braunschweig 1802.

⁷¹⁾ *Neue vollständige und auf die möglichste Erleichterung des Unterrichts abzweckende Englische Sprachlehre für die Deutschen*, Zweiter oder Praktischer Theil, Braunschweig 1828, S. IV.

⁷²⁾ "Englische Sprache", in: K. A. Schmid (Hrsg.), *Encyclopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens*, Gotha 1860, S. 125.

mit wissenschaftlichem Interesse und großer Gründlichkeit der englischen Sprache widmete.

Zu Recht galt Wagners Grammatik daher "lange Zeit als das beste wissenschaftliche Lehrbuch",⁷³ das noch weit über die Mitte des 19. Jahrhunderts hinaus Einfluß hatte. Denn 1857 kam die Sprachlehre in der Bearbeitung von Ludwig Herrig neu heraus, der eine sprachhistorische Einleitung verfaßte.⁷⁴ Herrig hatte die den früheren Auflagen beigegeführten englischen Texte⁷⁵ weggelassen und auch keine Übungen aufgenommen, so daß diese Ausgabe nun wieder das Erscheinungsbild einer wissenschaftlichen Grammatik und nicht mehr das eines Schulbuchs besitzt. Darüber hinaus knüpften andere Lehrbuchautoren an Wagner an, wie J. Fölsing mit seinem 1840 zuerst erschienenen Lehrbuch der englischen Sprache, das unter dem Bearbeiter John Koch bis in das 20. Jahrhundert neu aufgelegt wurde.⁷⁶ G. R. Hauschild bezeichnet in einer 1879 veröffentlichten Sammelrezension das Lehrbuch von Fölsing unter anderem wegen der Anknüpfung an Wagner als "epochemachend".⁷⁷

Ein weiterer Hinweis auf die allgemeine Anerkennung der Sprachlehre Wagners ist die Zahl der "Nachfolgepublikationen", und zwar sowohl auf dem Lehrbuchsektor als auch in wissenschaftlicher Hinsicht. Bei erfolgreichen Lehrbuchautoren kam es gelegentlich vor, daß ein anderer Autor ein ergänzendes Werk, wie ein Übungs- oder Gesprächsbuch, zum Oeuvre beisteuerte; das war der Fall bei Johannes Ebers, zu dessen Sprachlehre Robert Motherby Übungen herausbrachte,⁷⁸ oder bei dem Gesprächsbuch der Frau von Genlis, das den Untertitel trägt: "Ein Beytrag zu den englischen Sprachbüchern von J. Ch. Fick."⁷⁹ Als Hilfs- oder Ergänzungspublikationen des Wagnerschen Werkes gab es jedoch mindestens vier Titel. Drei davon, so hat es den Anschein, sind um Vereinfachung, um Hinführung zur Wagnerschen Sprachlehre bemüht,⁸⁰

73) Ebd.

74) *Dr. Karl Franz Christian Wagner's Grammatik der Englischen Sprache*, neu bearbeitet von Ludwig Herrig, 6. Aufl., Braunschweig.

75) Die Sprachlehre von 1802 enthielt Fabeln, Anekdoten, drei Monologe aus Shakespeare-Dramen, Gray's "Elegy Written in a Country Churchyard" und eine Übersetzung von Bürgers "Leonore" ins Englische. In der Neubearbeitung von 1819 waren die Texte bereits auf "God Save The King" und "Rule Britannia" reduziert.

76) Vgl. dazu unten Teil III, Kapitel 3.

77) "Englischer Sprachunterricht", in: *Pädagogischer Jahresbericht*, 31. Jg. 1879, S. 270.

78) *Exercitien über die Redetheile ...*, 1822 (s. Fn. 14).

79) *Englische und Deutsche Gespräche für alle Fälle des menschlichen Lebens bearbeitet*, Nebst deutschen Übungsaufgaben und einem besonderen Anhang von der Kenntniß der, der Englischen Sprache eigenen Ausdrücke (Idiotismen) von J. H. Lloyd, Graetz 1809.

80) K. Th. Eckermann, *Leitfaden zur gründlichen Erlernung der englischen Sprache, mit Hinweisung auf Wagners Sprachlehre*, Kiel 1805; J. Hoffa, *Hilfsbuch zum Erlernen der englischen Sprache*, Nach der neuesten Auflage der Wagnerschen englischen Sprachlehre für die Deutschen

die vierte um Lösungen zu den Übersetzungsaufgaben.⁸¹ Es ging also immer um Vereinfachung, um Erleichterung des Zugangs zu dem anspruchsvollen Werk. Auf wissenschaftlichem Gebiet rief die Neubearbeitung der Wagnerschen Grammatik durch Herrig (1857) einen längeren Artikel von E. F. Poppo mit einer Vielzahl von Korrekturen, Erweiterungen und Verweisen für die dort enthaltenen grammatischen Regeln hervor. Der Verfasser, ein Englisch unterrichtender Gymnasiallehrer, teilt mit, er habe durch die Lektüre englischer Schriftsteller und beim Englischunterricht in der Prima diese Mängel bemerkt. Auch er bezeichnet — trotz der auf über vierzig Druckseiten akribisch aufgeführten Kritikpunkte — die Wagnersche Grammatik als "die beste englische Grammatik für Deutsche, welche die englische Sprache nicht für den praktischen Gebrauch sich aneignen, sondern gründlich und nach Art der alten Sprachen erlernen wollen".⁸² Die wissenschaftliche Gründlichkeit Wagners verleitete Poppo zu der Ansicht, daß Wagner für eine Fremdsprachenlehrmethode eintrete, die dem Verfahren des altsprachlichen Unterrichts angeglichen sei.

Daß Wagner somit um die Mitte des 19. Jahrhunderts von den Anhängern der formalen Bildung und der philologischen Ziele des Fremdsprachenlernens als einer der ihren vereinnahmt wurde, entsprach aber nicht seinen Anliegen während seiner schriftstellerischen Tätigkeit auf dem Gebiet der englischen Sprache. Zwar standen Vollständigkeit, Gründlichkeit und Stimmigkeit der grammatischen Erläuterungen für den Philologen Wagner immer an erster Stelle, doch war er auch ein begeisterter Anglophiler, ein Liebhaber englischer Literatur und Kultur, der sich für die verstärkte Aufnahme von Englischunterricht in das Gymnasium einsetzte. Er war der Überzeugung, daß der

Gymnasialunterricht auf einem ganz verkehrten Wege sich befindet und durchaus zweckwidrig ist. Mit den neueren Sprachen, deren Kenntniß bei der gegenwärtigen Lage der Dinge für jeden Stand so unerläßlich nothwendig ist, sollte er jetzt beginnen und unter diesem mit dem Englischen.⁸³

bearbeitet, Marburg 1841; H. M. Melford, *Vereinfachte Englische Sprachlehre* ..., 1841 (s. Fn. 63). Das Buch von Eckermann war über den Leihverkehr der deutschen Bibliotheken nicht zu erhalten.

- 81) Franz Schütze, *Schlüssel zu Karl Franz Christian Wagners Englischer Schulgrammatik für Anfänger*, Übersetzung der darin enthaltenen Aufgaben in Hinweisung auf die Originalstellen. Für Lehrer und zur Unterstützung beim Selbstunterricht, Rostock 1850. Das Buch von Schütze war über den auswärtigen Leihverkehr der deutschen Bibliotheken nicht zu erhalten.
 - 82) E. F. Poppo, "Zusätze zu Wagners Grammatik der englischen Sprache neu bearbeitet von Herrig (5. Aufl. 1857)", in: *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen*, 20. Jg., 37. Bd., 1865, S. 59-82 und 329-352, hier: S. 59. Vgl. dazu weiter: Edward A. Oppen, "A few additional remarks on Dr. Poppo's Zusätze zu Wagners Grammatik der Englischen Sprache", in: *Archiv*, 20. Jg., 38. Bd., 1865, S. 104.
 - 83) *Theoretisch-praktische Schulgrammatik der Englischen Sprache für jüngere Anfänger*, Braunschweig 1843, S. III f.
-

Diesen gymnasialen Englischunterricht wollte Wagner nicht nach dem Muster des ständigen Auswendiglernens von Regeln durchgeführt wissen. Die Mißerfolge dieser Methode im altsprachlichen Unterricht waren ihm gut bekannt. Er plädierte daher — als Resultat seiner "mehr als sechzigjährigen Erfahrung", wie er anmerkte — für ein grammatisches Grundwissen in der fremden Sprache,

dessen Kenntniß durchaus erforderlich ist, um zur Lectüre fortschreiten zu können, und die feineren Sprachbemerkungen dann erst nachfolgen zu lassen, wenn der Schüler durch fortgesetztes Lesen schon eine Masse von Wörtern und Redensarten seinem Gedächtnis eingeprägt hat.⁸⁴

Wagner wußte demnach sehr wohl zwischen der Unterrichtsmethode im Fremdsprachenunterricht und der philologischen Methode des Verfassens von Grammatiken zu unterscheiden. Man darf seine Art der Grammatikdarstellung nicht völlig gleichsetzen mit der von ihm empfohlenen Methode ihrer Vermittlung.

Die Lektüre, die nach der grammatischen Einführung erfolgte, war Wagner sehr wichtig. Sein ganzes Leben lang hat er Werke der englischen Literatur für deutsche Leser herausgegeben,⁸⁵ aber auch Deutsches ins Englische übersetzt.⁸⁶ Daneben stand seine Tätigkeit als Rezensent in den "Neuen Jahrbüchern für Philologie und Pädagogik" für Veröffentlichungen zur englischen Sprache. In diesen Buchbesprechungen kommt Wagners philologische und pädagogische Autorität klar zum Ausdruck: Den Verfassern der rezensierten Bücher werden nicht nur sprachliche Fehler, verkehrte Aussprachebezeichnungen oder unvollständige Darstellung der Grammatik penibel nachgewiesen, der Rezensent Wagner kommentiert auch die in den Lehrbüchern vorgeschlagenen Methoden, wobei er immer wieder auf seine eigene langjährige Lehrerfahrung verweist. So können wir einem Nebensatz zur Interlinearmethode eines Lehrbuchs entnehmen, daß Wagner bereits in den letzten Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts mit Interlineartexten gearbeitet hat.⁸⁷

84) Vorwort von Karl Franz Christian Wagner zu H. M. Melford, *Vereinfachte Englische Sprachlehre*, 1841 (s. Fn. 63), S. IV f.

85) U.a. Goldsmith, *The Vicar of Wakefield*, *Dramatic Works of Shakespeare* (8 Bände); Fielding, *The History of Tom Jones* (5 Bände); Sheridan, *The School for Scandal*; Cumberland, *The West Indian*. Nach Theodor Wolpers ("Göttingen als Vermittlungszentrum englischer Literatur im 18. Jahrhundert", in: Heinz-Joachim Müllenbrock und Renate Noll-Wiemann (Hrsg.), *Anglistentag 1988 Göttingen*, Tübingen 1989, S. 47) war Wagners Shakespeare-Ausgabe die erste auf dem Kontinent gedruckte Gesamtausgabe der Dramen im Original. Zu Wagners Leben und Veröffentlichungen vgl. Bernhard Fabian (Hrsg.), *Deutsches Biographisches Archiv*, München 1982.

86) *Robinson the Younger* by Campe translated by Wagner.

87) Vgl. Wagners Rezension zu "Taschenbuch der englischen Aussprache und Lectüre", Leipzig 1833, in: *Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik*, 4. Jg., 11. Bd., 2. H., 1834, S. 186: "[...] nach der jetzt so sehr gepriesenen, vom Referenten jedoch schon seit mehr als 50 Jahren beim Unterricht von Anfängern befolgten Methode."

Faßt man die an vielen Stellen verstreuten kurzen Bemerkungen Wagners zu seiner Lehrmethode des Englischen zusammen, so ergibt sich ein facettenreiches Bild, das Elemente aus vielen der zu jener Zeit gebräuchlichen Methodenkonzepte einschließt: Interlinearübersetzung, Auswendiglernen von Regeln, Lektüre von Schriftstellern im Original, deutsch-englische Übersetzungssätze für einzelne Grammatikkapitel, progressives Vorgehen bei der Erarbeitung der Grammatik. Wagner läßt sich somit nicht einer der großen methodischen Strömungen zuordnen, die Konrad Macht für das 19. Jahrhundert unterscheidet,⁸⁸ denn seine Methode ist eklektisch. Vielleicht gründete sich Wagners großes Ansehen gerade darauf, daß er kein Methodenelement zum Prinzip erhob und sich lediglich von seinem soliden Wissen und seiner philologischen Gründlichkeit bestimmen ließ.

In gewisser Weise erscheinen Wagners ausgreifendes Methodenrepertoire und auch sein Lebenslauf als repräsentativ für die Zeit von 1770 bis 1840. Als Englischlehrer beherrschte und benutzte er viele Lehrverfahren der Zeit; als Philologe strebte er nach einer möglichst vollständigen, gründlichen und klaren Darstellung der englischen Grammatik, die sich auf die Grundsätze der allgemeinen Sprachlehre bezieht. In seinem Lebenslauf (1760-1847) finden sich viele der Stationen, die auch für andere anglophile Gelehrte seiner Zeit prägend waren: das Studium in Göttingen, einige Jahre Hofmeistertätigkeit bei einem englischen Grafen, Reisen mit diesem unter anderem nach London, Studium dort bei dem berühmten Orthoepisten Walker, danach Lehrtätigkeit am Collegium Carolinum in Braunschweig, wo Eschenburg und Ebert für ein allem Englischen aufgeschlossenes Klima sorgten. Erst seine ab 1810 an der Universität Marburg übernommene ordentliche Professur für griechische und römische Literatur entfernte ihn etwas von der praktischen Beschäftigung mit Englisch.⁸⁹ Seinen Ruf als Kenner des Englischen hatte er jedoch schon vorher durch seine Aussprachelehre (1789 und 1794) und seine Grammatik (1802) erworben. Wagners Lebensweg führte ihn von der Anglophilie zur Philologie: Insofern ist er beispielhaft für die Zeit von 1770 bis 1840, wenn man an den englischen Sprachunterricht für den zukünftigen Gelehrten denkt. Seine Persönlichkeit und seine Veröffentlichungen waren ein wichtiger Faktor in der Entwicklung des Englischunterrichts in Deutschland; Wagner wirkte auf seine

88) Vgl. *Methodengeschichte des Englischunterrichts*, Band 1: 1800-1880, Augsburg 1986. Wagners Lehrbücher werden von Macht nicht berücksichtigt.

89) Die Angaben zu Wagners Leben entstammen den folgenden drei Publikationen: 1. Johann Joachim Eschenburg, *Entwurf einer Geschichte des Collegii Carolini in Braunschweig 1745-1808*, Berlin und Stettin 1812 (Nachdruck Braunschweig 1974); 2. Konrad Schröder, *Die Entwicklung des Englischunterrichts ...* (s. Fn. 7); 3. Bernhard Fabian (Hrsg.), *Deutsches Biographisches Archiv*, München 1982.

Zeitgenossen ermutigend und anregend. Sein Beitrag zur Förderung der englischen Sprache muß daher gebührend berücksichtigt werden.

IV. Rezeption und Plagiat

Lehrbücher entstehen nicht nur aus den Lernerfahrungen und der Lehrpraxis eines Autors, sondern auch in der Auseinandersetzung mit anderen Lehrbüchern und Fachpublikationen der Zeit. Für die Englischlehrbücher des hier untersuchten Zeitraums stellt sich die Frage, in welcher Weise diese Wechselbeziehungen zwischen den Lehrbüchern selbst, aber auch zwischen Lehrbuch und Umwelt wirksam wurden. Eine umfassende Untersuchung dieser Wechselbeziehungen müßte neben den Werken auch die Autoren im Blick haben. Dann ließe sich den Verbindungen nachspüren, die ein Autor zu Zielland, Zielsprache und Zielkultur besitzt; sein Lebenslauf könnte auf prägende Lernerfahrungen oder Begegnungen hin durchleuchtet werden; seine Kenntnis der Fachveröffentlichungen wäre eventuell aus noch erhaltener Korrespondenz oder Bibliotheksverzeichnissen zu ersehen, seine Stellung im gesellschaftlichen und politischen Umfeld seiner Zeit müßte aus autobiographischen, biographischen, lokalhistorischen und fachhistorischen Publikationen erschlossen werden. Dennoch erschienen derartige umfangreiche Recherchen vor allem deshalb als nicht erforderlich, da ihr Ertrag für die zentrale Fragestellung dieser Arbeit, nämlich die Entwicklung der Methoden des Englischunterrichts, zumindest zweifelhaft wäre. Zudem wäre allein der notwendige Zeitaufwand angesichts dieser Unsicherheit nicht zu vertreten gewesen, zumal da Vorarbeiten vor allem für das 19. Jahrhundert kaum vorhanden sind.⁹⁰

Daher beschränken sich die folgenden Ausführungen auf solche Hinweise, die die Lehrbücher selbst liefern. In den Untertiteln nannten die Lehrbuchverfasser gelegentlich die von ihnen verwendete Literatur, besonders wenn es sich um anerkannte Standardwerke oder neuentdeckte Nachschlagewerke handelte. In den Vorworten sind Hinweise auf benutzte Textquellen oder die zur Überprüfung der eigenen Aussagen herangezogene Fachliteratur häufiger, wenn auch nicht immer zu finden. Schließlich können bei einem direkten Vergleich der Lehrbücher Übereinstimmungen bei der Textauswahl, der Formulierung von Regeln oder Übungssätzen oder der Darbietungsweise festgestellt werden.

⁹⁰⁾ Das im Entstehen begriffene Lexikon der Fremdsprachenlehrer von Konrad Schröder, *Biographisches und bibliographisches Lexikon der Fremdsprachenlehrer des deutschsprachigen Raumes*. Spätmittelalter bis 1800, Band 1: A bis C, Band 2: D bis H, Augsburg 1987 und 1989, endet mit dem Jahre 1800 und enthält daher nur einen Bruchteil der hier berücksichtigten Lehrbuchautoren.

Im folgenden werden daher vor allem die Vorworte und Untertitel daraufhin durchgesehen, welche Aufschlüsse sie über die genannten Fragen bieten.

(a) Erwähnte Literatur

Zentrales Indiz für die Rezeption von anderen Lehrbüchern oder von Grundlagentexten durch Lehrbuchautoren sind deren Angaben im Lehrbuch selbst. Da es damals durchaus üblich war, andere Werke zum Zweck der vergleichenden Hervorhebung des eigenen Buches zu erwähnen, sind die Nennungen anderer Autoren recht zahlreich. Die hier untersuchten Lehrbuchverfasser verweisen auf hundert Autoren; allerdings ist darunter eine große Zahl Querverweise innerhalb der Gruppe der Lehrbuchautoren selbst. Schlüsselt man die Verweise nach der Nationalität auf, so sind die Briten in der Mehrzahl. Auch wenn es um die Häufigkeit der Nennung einzelner Autoren geht, bilden drei Engländer, und zwar John Walker, Robert Lowth und Lindley Murray, die Spitzengruppe mit mehr als zehn Verweisen; es folgt Karl Franz Christian Wagner als am meisten erwähnter deutscher Experte, der zusammen mit Thomas Sheridan achtmal Erwähnung findet. Die folgende Aufstellung bringt alle Namen, die dreimal und öfter in den Vorworten oder Untertiteln der untersuchten Lehrbücher der Zeit von 1770 bis 1840 genannt werden:⁹¹

John Walker	—	16 Nennungen
Robert Lowth	—	11 Nennungen
Lindley Murray	—	11 Nennungen
Karl Franz Christian Wagner	—	8 Nennungen
Thomas Sheridan	—	8 Nennungen
James Hamilton	—	7 Nennungen
Samuel Johnson	—	7 Nennungen
Johann König	—	5 Nennungen
Adam Wilhelm Winkelmann	—	5 Nennungen
James Harris	—	5 Nennungen
Robert Nares	—	4 Nennungen
William Perry	—	4 Nennungen
Stephen Jones	—	4 Nennungen
Hannibal Evans Lloyd	—	4 Nennungen
Theodor Arnold	—	3 Nennungen
Friedrich Gedike	—	3 Nennungen
Johannes Ebers	—	3 Nennungen
Johann Christian Fick	—	3 Nennungen
Johann Valentin Meidinger	—	3 Nennungen

Diese Liste ist in mehrfacher Hinsicht aufschlußreich. Die bereits erwähnte Dominanz der Grammatiker und Orthoepisten aus dem englischsprachigen Raum

⁹¹⁾ Zur Art der Verweise vgl. den folgenden Abschnitt (b).

ist Indiz dafür, daß viele deutsche Autoren sich an den muttersprachlichen Sprachexperten orientierten. Gelegentlich wurden deren Namen nur als Aushängeschild oder Qualitätsgarantie benutzt. Bei den meisten steckte aber vermutlich das Bemühen dahinter, die Autoritäten des Ziellandes zu berücksichtigen. J. Newman Sherwood, der als Lehrer der englischen Sprache am Gymnasium zu Lübeck tätig war, begründete seine Anlehnung an die Grammatik von Lindley Murray damit, daß "man beim Lehren der Ausländer nicht eine Grammatik nach eigenen Ideen schaffen, sondern nur das, was im Lande selbst gilt, vortragen darf".⁹² John Walker hatte mit seinem 1791 erschienenen Aussprachewörterbuch⁹³ ein so wesentliches Nachschlagewerk vorgelegt, daß seine häufige Nennung nicht verwundert. Friedrich Gedike betont im Vorwort seines 1795 veröffentlichten Lesebuchs die Tatsache, daß er die Aussprache nicht habe so kurz abhandeln wollen, um vieles "richtiger bestimmen zu können" als in vorhandenen Sprachlehren. Dazu habe er die in Deutschland gar nicht häufig anzutreffenden Hilfsmittel, nämlich Sheridan und Walker, benutzen können und sei Walker gefolgt.⁹⁴ Nicht nur John Walker und Thomas Sheridan, sondern auch Robert Nares mit seinem Werk "Elements of Orthoepey" (London 1784), William Perry mit "The only sure guide to the English tongue" (Edinburgh 1776) und "The Royal Standard English dictionary" (Edinburgh 1775) sowie Stephen Jones mit seinem "Sheridan Improved" (London 1798) galten als Garanten für eine richtige Aussprachebezeichnung. Als grammatische Vorlagen dienten die Bücher von Robert Lowth,⁹⁵ Lindley Murray⁹⁶ und die seinem berühmten Wörterbuch beigegebene Grammatik von Samuel Johnson.⁹⁷ Robert Lowth gehörte neben Joseph Priestley und John Ash zu den auch in England lange Zeit geschätzten Experten des Sprachgebrauchs.⁹⁸ Die Popularität der englischen Grammatiker Robert Lowth und Lindley Murray in Deutsch-

⁹²) *Englisches Lesebuch*, Lübeck 1832, S. XV.

⁹³) *A critical pronouncing dictionary of the English language*, London. Nach Ian Michael, *The teaching of English from the Sixteenth Century to 1870*, Cambridge 1987, S. 590 gab es bis 1873 weitere Neuauflagen des Werkes.

⁹⁴) *Englisches Lesebuch* ..., 2. Aufl. 1797 (1. Aufl. 1795; s. Fn. 2), Vorwort.

⁹⁵) *A short introduction to English grammar: with critical notes*, London 1762. Ian Michael erwähnt, daß es mindestens vierzig britische und zehn amerikanische Neuauflagen des Werks vor 1838 gegeben habe (Vgl. *The teaching of English* ..., s. Fn. 92, S. 507).

⁹⁶) *English grammar*, adapted to the different classes of learners, with an appendix containing rules, and observations for promoting perspicuity in speaking and writing, York 1795. Mehr als 200 Neuauflagen weltweit werden für die Zeit bis 1850 geschätzt (vgl. Ian Michael, *The teaching of English* ..., s. Fn. 92, S. 523).

⁹⁷) *A grammar of the English tongue*, Prefixed to his Dictionary, London 1755.

⁹⁸) So Ivan Poldauf, *On the History of some Problems of English Grammar before 1800*, Prag 1948, S. 139. Auch Priestley und Ash wurden in deutschen Englischsprachlehren erwähnt, allerdings nicht sehr häufig.

land zeigt sich auch daran, daß deutsche Verleger ihre Werke nachdruckten bzw. deutsche Bearbeitungen veröffentlichten.⁹⁹

Lediglich der Sprachtheoretiker James Harris und die Sprachlehrer und Methodiker James Hamilton und Johann Valentin Meidinger fallen aus dem Rahmen: der erste dadurch, daß die eher sprachtheoretische Ausrichtung seines Werkes¹⁰⁰ ihn nicht so selbstverständlich als Vorlage oder Anregung für ein Lehrbuch erscheinen läßt, die beiden anderen dadurch, daß man sich auf Methoden berief, die jedoch von Hamilton und Meidinger selbst nicht auf das Englischlernen angewendet worden waren. Hamilton hatte sein Verfahren lediglich in einer kleinen Schrift erläutert;¹⁰¹ von Meidinger existierte nur eine Französischsprachlehre als methodische Vorlage.¹⁰²

Die häufig genannten deutschen Autoren werden aus unterschiedlichen Motiven heraus zitiert. Karl Franz Christian Wagner galt als Experte für Grammatik, Adam Wilhelm Winkelmann später für die Darstellung der Aussprache, und Friedrich Gedike schuf einen der Prototypen des Lesebuchs.¹⁰³ Johann König und Theodor Arnold waren die "grand old men", die bis ins 19. Jahrhundert hinein erwähnt wurden, wobei Arnolds Einfluß durch die vielen Neubearbeitungen seiner Sprachlehre länger andauerte, während Johann Königs "Der getreue Englische Wegweiser ..." (in Deutschland zuerst Leipzig 1727) das im 18. Jahrhundert häufiger genannte Werk war. Mit Johannes Ebers, Johann Christian Fick und Hannibal Evans Lloyd gehören auch drei der durch die große Verbreitung ihrer Lehrbücher erfolgreichen Autoren zu den mehrmals genannten.¹⁰⁴

Wenn man bedenkt, daß die aufgeführten Namen nur etwa ein Fünftel der insgesamt vorhandenen Verweise ausmachen, überrascht die Vielfalt. In den weitaus meisten Fällen wird ein Autor nur einmal erwähnt. Es scheint daher, daß die Verfasser der englischen Sprachlehren nicht nur Konkurrenzwerke kannten und in ihren Vorworten erörterten, sondern sich auch Anregungen aus benachbarten Bereichen, wie der deutschen Grammatik, holten.¹⁰⁵

99) Lindley Murray, *English Grammar* ..., erschien 1826 in Leipzig; eine deutsche Übersetzung der Grammatik von Lowth (von Christian Heinrich Reichel), *Englische Sprachlehre mit kritischen Noten*, kam 1790 bei Weidmann in Leipzig heraus.

100) *Hermes; or, Philosophical Inquiry Concerning, Language and Universal Grammar*, London 1751.

101) Vgl. *The history, principles, practice and results for the last twelve years* ..., Manchester 1829. Diese Schrift war über den auswärtigen Leihverkehr nicht zu beschaffen.

102) Vgl. *Praktische französische Grammatik*, 10. Aufl., beim Verfasser 1795; bibliographische Angaben nach Konrad Macht, *Methodengeschichte* ... (s. Fn. 88), S. 21 ff.

103) S. oben Abschnitt II. (b) dieses Kapitels.

104) S. oben Abschnitt I. dieses Kapitels.

(b) Rezeptionsbeispiele

Allein die Tatsache, daß bestimmte Autoren erwähnt werden, sagt noch nichts über den Zweck und den Kontext dieser Nennungen aus. Anhand von einigen Beispielen soll daher der Umgang der Lehrbuchautoren mit der von ihnen zitierten Literatur dargestellt werden.

Eine erste Gruppe von Autoren führt die verwendete Literatur im Untertitel oder im Vorwort auf. So meint August Christian Borheck, daß ihm bei der Überarbeitung seiner englischen Sprachlehre "die Anleitungen, welche Ash, Thomson, Pepin und Dietze zur Englischen Sprache gegeben haben, besonders nützlich gewesen" sind.¹⁰⁶ Da die Sprachlehre von Borheck keine Texte enthält, ist anzunehmen, daß mit Thomson der Verfasser der "Englischen Grammatik", William Thompson,¹⁰⁷ und nicht der Herausgeber der verbreiteten Chrestomathie, John Tompson,¹⁰⁸ gemeint ist. Von John Ash könnte Borheck entweder das "New and Complete Dictionary of the English Language" (London 1775) oder die "Grammatical Institutes" (Worcester 1760) benutzt haben; von J. A. Dietze verzeichnet die Lehrwerkbibliographie von Konrad Schröder nur eine Dramen-Chrestomathie — "Select English Plays", Göttingen 1767 —, deren Verwendung für die Bearbeitung einer Sprachlehre höchstens als Basistext für den Verfasser einleuchtet. Innerhalb des Textes der Sprachlehre verweist Borheck nicht auf seine Quellen; lediglich den Anhang mit englischen Adelsbezeichnungen gibt er als Auszug aus dem Gesprächsbuch von Philip Pepin an.¹⁰⁹

Auf den ersten Blick ähnlich erscheint das Vorgehen von J. G. Flügel. Auch er erwähnt in Untertitel und Vorwort zu seiner "Vollständigen Englischen Sprachlehre ..." die von ihm benutzten Hilfsmittel. Dazu gehören sowohl die "besten Grammatiker und Orthoepisten: Beattie, Harris, Johnson, Lowth, Murray, Nares, Walker u.a." als auch Beispiele aus "den berühmtesten englischen Prosaikern und Dichtern der ältern und neuern Zeit".¹¹⁰ Im Vorwort erläutert er sein Vorgehen genauer: Zur Erläuterung der Ausspracheregeln habe er sich an Walker orientiert,¹¹¹ bei der Grammatik habe er einiges aufgenom-

¹⁰⁵⁾ Karl Gratz bezieht sich als Grundlage für sein *Englisches Sprachbuch*, Karlsruhe 1836, ausdrücklich auf das deutsche Sprachbuch von Stern und Gersbach.

¹⁰⁶⁾ *Englische Sprachlere [sic] für Deutsche*, 2. Aufl., Lemgo 1781, S. 10.

¹⁰⁷⁾ Düsseldorf, Cleve 1774. William Thompson war das Pseudonym des Lehrbuchautors und Englischlehrers H. L. Ibbeken (s. Fn. 15).

¹⁰⁸⁾ *English Miscellanies*, 1737 (s. Fn. 31).

¹⁰⁹⁾ *Englische und deutsche Gespräche über nützliche und unterhaltende Materien ...*, Göttingen 1777.

¹¹⁰⁾ S. Untertitel zu *Vollständige Englische Sprachlehre ...*, Leipzig 1824.

¹¹¹⁾ D.h. John Walker, *A critical pronouncing dictionary ...* (s. Fn. 93).

men, was in umfangreicheren Sprachlehren fehle,¹¹² und besonders bemüht habe er sich, "auf falsche Wortbildungen, Wortfügungen, und den falschen Gebrauch mancher Wörter, Fehler, von denen selbst manche treffliche Schriftsteller nicht ganz frei sind, aufmerksam zu machen".¹¹³ Im Text der Sprachlehre benutzt Flügel Fußnoten in der gleichen Art und Weise wie es Robert Lowth tat, nämlich um einige Regeln aus der Literatur zu belegen, um abweichende Meinungen anzuführen oder einen Aspekt noch näher zu erläutern. Seine illustrierenden Beispiele aus der englischen Literatur sind mit Autorenangabe versehen. In dieser Sprachlehre wird durchweg deutlich, daß der Autor die genannte Literatur tatsächlich gelesen und verwendet hat. Dennoch hat er — zumindest aus den von ihm erwähnten deutschen Werken, den Lehrbüchern von Adam Wilhelm Winkelmann und Karl Franz Christian Wagner — keine längeren Passagen wörtlich übernommen.

Eine zweite Kategorie betrifft jene Autoren, die wie Georg Friedrich Herrmann keinerlei Angaben über die von ihnen benutzten Hilfsmittel machen, jedoch Literaturempfehlungen für die Benutzer ihrer Lehrbücher geben.¹¹⁴ Herrmann verweist diejenigen, die englische Texte lesen möchten, auf die Bücher von Ebeling, Gedike, Rivethal und eine Sammlung von Handelsbriefen.¹¹⁵ Zur weiteren Übung des Übersetzens empfiehlt er sein eigenes Übungsbuch.¹¹⁶ Meistens jedoch sind solche empfehlenden Literaturangaben mit den beiden anderen Arten von Hinweisen, nämlich Erwähnung benutzter Bücher oder deren — auch durchaus kritische — Erörterung verknüpft.

Der dritte Typ von Verweisen betrifft die intensive Auseinandersetzung mit Konkurrenzwerken: Hierbei diskutieren die jeweiligen Autoren die Vorzüge und Fehler von anderen Lehrbüchern oder Nachschlagewerken. In einigen Lehrbüchern gerät auf diese Weise das Vorwort zu einem Literaturbericht. Das wird im Vorwort von Christoph Gottlieb Voigtmann besonders deutlich:

¹¹²⁾ Als Beispiel erwähnt er sein Verzeichnis der nur im Plural üblichen Substantive, das über 400 Wörter enthalte, während das im praktischen Teil der Grammatik von Karl Franz Christian Wagner nur etwa 260 Wörter zähle. Vgl. J. G. Flügel, *Vollständige Englische Sprachlehre*, Leipzig 1824, S. VII.

¹¹³⁾ Ebd., S. VI. Damit griff er den Ansatz von Robert Lowth auf.

¹¹⁴⁾ *Praktische Englische Grammatik*, Weiffenfels und Leipzig 1796, S. VI.

¹¹⁵⁾ Christoph Daniel Ebeling, *Vermischte Aufsätze ...*, 1784 (s. Fn. 33); Friedrich Gedike, *Englisches Lesebuch ...*, 1797 (s. Fn. 42); von Johann Georg Rievethal verzeichnet die Lehrwerkbibliographie von Konrad Schröder zwei vor 1796 (dem Erscheinungsjahr der Sprachlehre von Georg Friedrich Herrmann) veröffentlichte Textsammlungen. Die Briefsammlung fehlt in der Lehrwerkbibliographie.

¹¹⁶⁾ *Vermischte Aufsätze zum Übersetzen ins Englische, nach Chapusset*, Weiffenfels 1795; vgl. Schröder, *Lehrwerke ...* (s. Fn. 1).

Bei der Bearbeitung dieser Anleitung zur richtigen Aussprache des Englischen habe ich besonders zwei Mißgriffe des größten Theils meiner Vorgänger, um nicht zu sagen aller, sorgfältig zu vermeiden gesucht, einerseits ein zu ängstliches Anschließen an die Systeme der Englischen Orthoepisten, [...] andererseits aber eine gänzliche Nichtachtung derselben [...].¹¹⁷

Voigtmann bespricht im vierten Abschnitt seiner Aussprachelehre ausgewählte Werke im Hinblick auf die Behandlung der Aussprache; er besaß daher einen guten Überblick über die Sprachlehren, Aussprachelehren und Wörterbücher seiner Zeit. Während die Darstellung der Aussprache bei Adam Wilhelm Winkelmann,¹¹⁸ Owen Williams¹¹⁹ und bei Karl Franz Christian Wagner¹²⁰ zwar auch von ihm kritisiert wird, billigt er den drei Autoren aber Kompetenz und Geschick bei der Abfassung ihrer Lehrbücher zu; die meisten der übrigen Veröffentlichungen werden in scharfer Weise angegriffen. Über die Sprachlehre von Karl Schulze¹²¹ z.B. schreibt er:

Dieses Buch ist in so fern merkwürdig, als es den Beweis liefert, daß man sich zehn und mehr Jahre in England aufhalten kann, und doch über die Aussprache des Englischen nichts zu sagen weiß, was nur einigermaßen einen richtigen Begriff von der Sache verriethe. Dieses Buch ist voll der unerhörtesten Fehler [...] Das Bemerkenswerthe ist, daß dieser Mann vorgiebt, viele Jahre, der Sprache wegen, in England gewesen zu seyn; es auch wagt, *John Walker* auf sein Titelblatt zu setzen, während er diesen Orthoepisten doch nie in den Händen gehabt haben kann.¹²²

Die heftige Kritik, die Voigtmann übrigens für jeden der Begutachteten mit zahlreichen Beispielen und Zitaten belegt hat, macht zweierlei deutlich: Zum ersten ist sie ein Hinweis auf die unterschiedlichen sprachlichen und didaktischen Qualitäten der damaligen Lehrbücher, zum zweiten zeigt sie, wie hart der Ton war, in dem über andere Veröffentlichungen geurteilt wurde. Auch viele der Rezensionen in der "Allgemeinen Deutschen Bibliothek" oder in der "Kritischen Bibliothek für das Schul- und Unterrichtswesen" trugen ähnlich

117) *Vollständige, theoretisch-praktische Anleitung zur richtigen Aussprache des Englischen*, Coburg und Leipzig 1835, S. III.

118) *Grammatik der Englischen Sprache* ..., Leipzig 1816.

119) *Das Sprechen der Englischen Sprache, oder English Accent Explained*, Ein Hilfsbuch für solche, welche eine gute Aussprache des Englischen mit richtigem Accent auch selbst ohne Mithilfe eines Lehrers erlangen wollen, Leipzig 1827; Angaben nach Voigtmann (s. Fn. 117).

120) *Neue vollständige ... Englische Sprachlehre* ..., Braunschweig 1827.

121) *Englische Sprachlehre*, 1817 (s. Fn. 27).

122) *Vollständige, theoretisch-practische Anleitung zur richtigen Aussprache des Englischen*, Coburg und Leipzig 1835, S. 300 ff. Karl Schulze hatte bei der Veröffentlichung seiner Sprachlehre sicherlich nicht mit solch beißender Kritik gerechnet, als er schrieb: "Mit herzlichem Dank werde ich jede Bemerkung guter Kritiker annehmen, wenn sie nur solche in portofreien Briefen durch den Verleger zu übersenden die Güte haben wollen." (*Englische Sprachlehre*, 1817, s. Fn. 27, S. XVI).

scharfe Züge. Experten, die ihrer Materie sicher waren, wie Christoph Gottlieb Voigtmann auf dem Gebiete der Aussprache oder Karl Franz Christian Wagner als Grammatiker, gaben in solchen Buchbesprechungen ihrem Ärger über ihrer Ansicht nach stümper- und fehlerhafte Darstellungen, aber auch über die nicht gekennzeichnete Übernahme von Passagen aus anderen Werken unmißverständlich Ausdruck. Da eine detaillierte linguistische Untersuchung der Sprachlehren und Grammatiken des 19. Jahrhunderts noch aussteht, ist kaum abzuschätzen, inwieweit die Kritiker der damaligen Zeit zu ihren harten Urteilen berechtigt waren.¹²³

Eine Untersuchung der deutschen Englischlehrbücher unter sprachwissenschaftlicher Fragestellung könnte auch die Frage klären, inwieweit die deutschen Autoren nicht nur die generelle Struktur der englischen Vorbilder, der Grammatiken von Lowth und Murray übernommen haben,¹²⁴ sondern auch die sprachlichen Regelungen, Beispiele und Übungen im einzelnen. Dann würde sich zeigen, welche deutschen Verfasser englischer Grammatiken sich durch eigene Forschungen und das selbständige Sammeln von Belegen aus englischen Texten profilieren und welche lediglich das vorhandene Material der englischen Grammatiker übersetzen und übernehmen. Für den von Lindley Murray eingeführten Übungstyp des Korrigierens fehlerhafter Sätze etwa,¹²⁵ der sich rund zwanzig Jahre nach dem Erscheinen der englischen Vorlage auch in deutschen Englischlehrbüchern findet, dürfte der Weg von England nach Deutschland belegt sein, weil Carl Josef Hencke, der diesen Übungstyp verwendet, nach eigenen Angaben Murray verwertet hat.¹²⁶

123) Bisher hat sich die linguistische Forschung verstärkt den englischen Sprachlehren und Grammatiken aus dem 17. und 18. Jahrhundert zugewandt. Vgl. u.a. Jacob Horn, *Das englische Verbum nach den Zeugnissen von Grammatikern des 17. und 18. Jahrhunderts*, Diss. phil. Gießen 1911; Annemarie Lohfeld, *Das englische Nomen und Pronomen nach Zeugnissen von Sprachmeistern des 16. bis 18. Jahrhunderts*, Diss. phil. Berlin 1943; Otto Funke, "Sprachphilosophie und Grammatik im Spiegel englischer Sprachbücher des 17. und 18. Jahrhunderts", in: *Studia Neophilologica*, Vol. 15, 1942/43, S. 15-29; Ivan Poldauf, *On the History of Some Problems of English Grammar before 1800*, Prag 1948; Ian Michael, *English Grammatical Categories and the Tradition to 1800*, Cambridge 1970; John Frank Turner, *German Pedagogic Grammars of English 1665-1750*, Diss. phil. Braunschweig 1978; Werner Hüllen, "Der Weg durch ein Gebüsch. Analyse des Lehrwerks 'A Royal Compleat Grammar, English and High-German' (1715) von John King", in: Renate Grebing (Hrsg.), *Grenzenloses Sprachenlernen*, Berlin 1991, S. 217-230.

124) Die von Robert Lowth eingeführte Diskussion und nähere Erläuterung einzelner Grammatikregeln in Fußnoten findet sich in Deutschland u.a. bei Rudolph Sammer, *Kurzgefaßte Englische Sprachlehre*, Wien 1783, und J. G. Flügel, *Vollständige Englische Sprachlehre*, Leipzig 1824.

125) Vgl. dazu A. P. R. Howatt, *A History of English Language Teaching*, Oxford 1984, S. 122 f.

126) Vgl. *Neue englische Sprachlehre*, Hamburg 1825.

(c) Plagiatsvorwürfe

In einer Zeit, in der häufig beklagt wurde, daß andere Lehrbuchautoren Passagen aus dem eigenen Werk wörtlich abgeschrieben hätten, ist Johann Heinrich Ernst Nachersbergs Hinweis darauf, daß er die Idee zu seinem Gesprächsbuch "von niemanden erborgt habe" und dies "jeder Sachkundige" werde "bekennen müssen",¹²⁷ gut verständlich. Ebenso nachzuvollziehen ist allerdings auch Georg Heinrich Friedemann Weigands Reaktion, der eventuell gegen ihn erhobenen Vorwürfen zuvorkommen möchte:

Will man auch mir den nähmlichen Vorwurf machen, [...] daß ich hier und da Beyspiele aus andern Grammatiken entlehnt habe, so trifft mich dieser Tadel nicht allein, sondern alle früher erschienenen Sprachlehren, und dem, der dennoch diesen Vorwurf weiter fortspinnen und dadurch rechtfertigen will, daß wir auf einem neu gebahnten Wege das Alte gänzlich hätten vergessen und verlassen sollen, antworte ich das, was der P. Kästner [...] zu seiner Verteidigung gesagt hat.¹²⁸

Da fast jeder neue Lehrbuchautor seine Sprachlehre oder sein Lesebuch in Kenntnis zumindest einiger Vorläufer verfaßte, hatte er sowohl die Möglichkeit, alles anders zu machen (wie Nachersberg), als auch nützliche Elemente, die in sein Konzept paßten, zu übernehmen. Es würde oben bereits darauf hingewiesen, daß es eine ganze Anzahl von Lehrbuchelementen gab, die von vielen Autoren der Zeit unreflektiert den Sprachlehren zugrundegelegt wurden, wie das Muster der lateinischen Wortklassengrammatik und die Übersetzungsübungen. Darüber hinaus existierte auch bei den Themen der Gesprächsschulung, den Sachgebieten des Vokabulars und der Art der Textsorten für Lernanfänger, nämlich Anekdoten und Fabeln, eine gewisse Konstanz. Beides, die automatische Verwendung bestimmter Lehrwerkmuster wie auch das Abschreiben voneinander, waren Kennzeichen der Englischlehrbücher des 18. und 19. Jahrhunderts. Karl Schulze sah darin den Grund für das lange Fortbestehen "fehlerhafter Grundsätze", die

durch die wiederholten Auflagen [...] einen hohen Grad der Glaubwürdigkeit erhalten mußten, und zwar um so mehr, da fast alle jene Verfasser in ihren Behauptungen übereinstimmen, indem sie offenbar voneinander abschrieben, ob sie gleich bisweilen die Regeln numerirten und vermehrten.¹²⁹

Die Grenzen zwischen einer akzeptablen Anlehnung an ein bekanntes Strukturprinzip oder an eine bewährte Aussprachenotierung aus anderen Lehrbü-

¹²⁷⁾ *Englisches Formelbuch oder Praktische Anleitung, auf eine leichte Art Englisch sprechen und schreiben zu lernen*, Breslau, Hirschberg und Lissa 1800, S. XI.

¹²⁸⁾ *Kunst in zwey Monaten englisch lesen, verstehen, schreiben und sprechen zu lernen*, Leipzig 1811, S. 4.

¹²⁹⁾ *Englische Sprachlehre*, 1817 (s. Fn. 27), S. VI f.

chern, eventuell sogar unter Verweis auf die Quelle, und einem Plagiat sind nicht eindeutig festzulegen. Doch sind schon die Fälle aufschlußreich, in denen ein Autor selbst anderen das Abschreiben seiner Werke vorwarf. Größtes Opfer der Abschreiber war aus dieser Sicht Karl Franz Christian Wagner. Das läßt sich zunächst als weiteres Indiz für die breite Rezeption seiner Werke und die Anerkennung seiner Autorität in Fragen der englischen Grammatik werten. Es ist zudem denkbar, daß Wagner, der durch seine Rezensionstätigkeit für die "Neuen Jahrbücher für Philologie und Pädagogik" das Angebot an englischen Wörter- und Lehrbüchern sowie Textbearbeitungen besonders gut kannte, über die Übernahme von Teilen seiner eigenen Lehrbücher durch andere einfach besser informiert war als andere, vielleicht ebenfalls kopierte Autoren.

Wagner selbst bezeichnet Christian Heinrich Pleßner als den schlimmsten Plagiator seiner Werke, der nicht nur große Teile der Sprachlehre wörtlich und ohne Verweis auf den Autor übernommen habe, sondern auch die erklärenden Anmerkungen zum "Vicar of Wakefield".¹³⁰ Übereinstimmungen mit Regelformulierungen und Beispielsätzen bei Wagner finden sich aber nicht nur in Pleßners Sprachlehre,¹³¹ sondern auch in den Lehrbüchern von Hannibal Evans Lloyd,¹³² J. G. Flügel¹³³ und Johann Anton Fahrenkrügers Bearbeitung der Arnoldschen Sprachlehre.¹³⁴ Frühere Auflagen der Werke von Lloyd und Fahrenkrüger/Arnold rezensierte Wagner für die "Neuen Jahrbücher", wobei er seine Besprechung folgendermaßen begann:

Ref. befindet sich in einiger Verlegenheit, indem er dazu schreitet, dem erhaltenen Auftrage zufolge von vorstehenden englischen Grammatiken eine Anzeige zu machen, weil er dieselbe mit der Bemerkung anfangen muss, dass erstere fast ganz, und letztere, so wie sie jetzt ist, wenigstens zur Hälfte aus seinen eigenen Werken über die englische Sprache entlehnt worden ist.¹³⁵

Konsequenterweise berücksichtigt Wagner in seiner Erörterung der Sprachlehren auch nur die von seiner Vorlage abweichenden Teile. Johann Anton Fahrenkrüger begründete seine intensive Nutzung der Wagnerschen Sprachlehre im Vorwort zur zwölften Auflage mit deren hoher Qualität:

- 130) Vgl. Vorwort zur 3. Auflage von *Neue ... Englische Sprachlehre*, Erster Theil, Braunschweig 1850, S. IX. Der genaue Nachweis über das Plagiat an den Ausführungen zum "Vicar of Wakefield" findet sich in Wagners Rezensionen von Pleßners Ausgabe des Romans in: *Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik*, 1. Jg. 1831, S. 404-407.
- 131) Christian Heinrich Pleßner, *Vollständiges auf die möglichste Erleichterung des Unterrichts abzweckendes grammatisches Lehrbuch der englischen Sprache*, Stralsund 1828. Bereits der Titel des Werkes signalisiert die Nähe zu Wagners Sprachlehre.
- 132) H. E. Lloyd's *theoretisch-praktische Englische Sprachlehre für Deutsche*, 5. Aufl., Hamburg 1837.
- 133) *Vollständige Englische Sprachlehre*, Leipzig 1824.
- 134) *Theodor Arnolds Englische Grammatik*, 16. Aufl., Jena 1838.
- 135) *Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik*, 1. Jg. 1831, S. 397.

Wagners Anweisung habe ich, [...] mehr dabei brauchen müssen, als mir selbst lieb war. [...] Dass ich ihn oft wörtlich habe abschreiben müssen, davon liegt die Schuld an ihm, nicht an mir. Warum hat er ein so vortreffliches Buch geschrieben, dass selbst mein Egoismus daran scheitern musste.¹³⁶

Doch nicht nur die anerkannte Güte von Veröffentlichungen, wie bei denen Wagners, verleitete zum Abschreiben, sondern auch — glaubt man den Ausführungen von Johannes Ebers — Gewinn- und Ruhmessucht:

Die verschiedenen englischen Sprachmeister aber nicht damit zufrieden, daß ihnen ein gutes Lehrbuch, sowohl zu ihrem eigenen, größtentheils noch nöthig habenden Unterricht, als für ihre Schüler in die Hände geliefert worden, müssen ja selbst ein eigenes, nach ihrem Namen genannt werdendes Lehrbuch, wäre es auch nur eine Abschrift von einem anderen, unter das Publicum verbreiten, und aus dieser Autorsucht erscheinen dann so mancherley Sprachlehren, als es Sprachmeister in Deutschland giebt, und welche dann ganz natürlich von jedem Sprachmeister seinen Scholaren als die einzige gute aufgedrungen wird; daher es dann auch kommt, daß selbst die allerbeste (doch nur aus Unwissenheit) von der allerschlechtesten zuweilen verdrängt wird.¹³⁷

Die Tatsache, daß Johann Christian Fick bei ihm abgeschrieben habe, müsse dem Publikum bekannt gemacht werden, "und zwar hauptsächlich auch darum, damit der Verleger meiner Sprachlehre nicht an Absatz beeinträchtigt werde".¹³⁸

Im Falle von Fick und Ebers scheint es eine wechselseitige Beeinflussung gegeben zu haben. Wenn man Ebers Abschreibevorwurf an Fick akzeptiert — eine genaue Nachprüfung ist deshalb nicht möglich, weil die Erstauflage der Sprachlehre von Fick nicht zu erhalten war —, so scheint Fick bei Ebers in erster Linie grammatische Regeln und Beispiele entlehnt zu haben:

[...] ja er [= Fick] hat sogar die meinige beynahe von Wort zu Wort, von Artikel zu Artikel, von Regel zu Regel, von Beyspiel zu Beyspiel abgeschrieben, und um dem Publikum ein Blendwerk vorzumachen, und damit doch nicht jedes Wort so da stehen möge, wie in der meinigen, nur hin und wieder ein paar andere Worte, und einige Aufgaben zur Uebung aus dem Deutschen ins Englische zu übersetzen, beygefügt.¹³⁹

Fick selbst gibt die Benutzung der "guten Ebers'schen Grammatik" im Vorwort zu seiner Sprachlehre bei der Erwähnung der Hilfsmittel an, allerdings verständlicherweise ohne Verweis auf den Grad der Nutzung. Gegenüber der

136) Zitiert nach Wagners Rezension in: *Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik*, 1. Jg. 1831, S. 401. Diese Passage strich Fahrenkrüger bei der dreizehnten Auflage. Auf die Übernahmen Fahrenkrügers aus Wagners Werk verweist auch Walter Müller in seinem Aufsatz zur Entwicklungsgeschichte der Arnoldschen Sprachlehre: "Theodor Arnolds englische Grammatiken und deren spätere Bearbeitungen", in: *Die Neueren Sprachen*, 7. Bd. 1909, S. 470 f.

137) *Neue praktische Grammatik der Englischen Sprache*, Berlin 1802, S. XVI f.

138) Ebd., S. 19.

139) Ebd., S. XVII.

Sprachlehre von Ebers enthält das Werk von Fick in Umsetzung des Meidingerschen Konzepts Übersetzungsübungen zu einzelnen Grammatikabschnitten. Zwar hält Ebers diese für keinen besonderen Vorzug, plant jedoch nichtsdestoweniger die Herausgabe eines Übungsbuches zu seiner Sprachlehre,¹⁴⁰ was vermutlich durch den Erfolg des Lehrbuchs von Fick motiviert war. Auch trägt die zweite Auflage der Sprachlehre von Ebers nun den Namen Meidinger im Untertitel. Bei der Umsetzung dieses methodischen Vorgehens für den Englischunterricht war Fick mit seiner 1793 erschienenen Sprachlehre der Vorreiter gewesen.

Erst ein akribischer Vergleich der Lehrbuchproduktion der Zeit könnte klären, ob es neben Karl Franz Christian Wagner andere häufig kopierte Autoren und ob es außer dem Verfasserpaar Ebers/Fick andere Fälle der gegenseitigen Anlehnung gab. Nach der bisherigen Analyse läßt sich jedoch feststellen, daß viele Lehrbuchautoren über Konkurrenzwerke informiert waren und diese für ihre eigenen Veröffentlichungen "ausschlachteten".

¹⁴⁰⁾ Das Übungsbuch mit dem Titel *Neueste deutsche Chrestomathie zur Übung im Übersetzen* erschien 1802 in Berlin.

4. Fremdsprachendidaktische Theorien

Insbesondere zwei Kategorien von Quellen enthalten in der Zeit zwischen 1770 und 1840 Überlegungen zum Fremdsprachenlernen und -lehren: die Vorworte der Englischlehrbücher und selbständige Schriften. Während im Mittelpunkt der vorangehenden Kapitel — neben der Analyse der gesamten Lehrbücher — die Auswertung der Lehrbuchvorworte stand, geht es jetzt in erster Linie um eine Analyse der lehrbuchunabhängigen fremdsprachendidaktischen Schriften, deren Zahl seit dem Ende des 18. Jahrhunderts zunahm. Themenbereich dieser Schriften war das Fremdsprachenlernen allgemein. Der Bezug auf eine bestimmte Sprache oder auf eine Sprachengruppe, wie die lebenden Fremdsprachen, setzte erst im zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts mit der Methodik von Christian Friedrich Falkmann ein.

Die Untersuchung der Englischlehrbücher aus der Zeit von 1770 bis etwa 1840 hat gezeigt, daß eine große Vielfalt an methodischen Ideen bestand, und zwar sowohl in Form von Variationen methodischer Hauptströmungen als auch von individuellen Entwürfen ohne erkennbare Breitenwirkung. Nicht für alle diese methodischen Vorstellungen lieferten Vorworte oder andere Schriften theoretische Begründungen oder Herleitungen. Noch viel weniger wurden diese methodischen Ansätze ausgiebig oder kontrovers diskutiert. Es bestand daher insofern kaum mehr als punktuelle Kongruenz zwischen der praktischen methodischen Realisierung in den Lehrbüchern und den frühen fremdsprachendidaktischen Schriften. So wurde die bei den Lehrbüchern verbreitete Methode Meidinger, abgesehen von Meidingers knappen Hinweisen in seinem *Französischlehrbuch*,¹ nicht weiter erörtert. Umgekehrt waren für den ausführlich

¹) Johann Valentin Meidinger, *Praktische französische Grammatik*, 10. Aufl., beim Verfasser 1795. Zitate und bibliographische Angaben bei Konrad Macht, *Methodengeschichte des Englischunterrichts*, Band 1: 1800-1880, Augsburg 1986, S. 21 ff.

diskutierten fremdsprachendidaktischen Ansatz der Philanthropen keine genau entsprechenden Lehrbücher vorhanden.²

Die theoretischen Veröffentlichungen der hier untersuchten Zeit beziehen sich in erster Linie auf zwei unterschiedliche methodische Konzepte: den Fremdsprachenunterricht der Philanthropen (II.) und den der Interlinearmethodiker (III.). Dazu tritt als drittes der Entwurf einer Methodik von Christian Friedrich Falkmann (IV.). Diese frühen Fremdsprachendidaktiker gelangten auf unterschiedlichen Wegen zum Nachdenken über Fremdsprachenlehren und -lernen: Die Philanthropen, die Pädagogen der Aufklärung, gingen von einem allgemeinen Erziehungskonzept und ihrem starken Interesse an der Unterrichtsmethodik aus. Bei den Interlinearmethodikern war, im Falle von James Hamilton, die persönliche Lernerfahrung der Ausgangspunkt theoretischer Überlegungen. Christian Friedrich Falkmann schließlich reflektierte seine eigene Lehrtätigkeit in den neueren Sprachen. Dementsprechend unterschiedlich waren auch die in der damaligen fremdsprachendidaktischen Literatur vertretenen Standpunkte.

I. Der Forschungsstand

Die fremdsprachendidaktische Literatur der Zeit von 1770 bis etwa 1840 ist in den Untersuchungen zur Geschichte des Englischunterrichts und der Anglistik bisher kaum beachtet worden. Das hängt zunächst damit zusammen, daß einige neuere historische Studien erst mit dem Beginn des 19. Jahrhunderts einsetzen.³ Im Zeitraum umfassendere historische Untersuchungen beschränken sich auf die Erwähnung verbreiteter Lehrbücher und deren methodischer Ausrichtung,⁴ wiederum andere berücksichtigen fremdsprachendidaktische Schriften dieser Zeit generell nicht.⁵ So werden die Interlinearmethode wie auch die philanthro-

2) S. unten Abschnitt II. (c) 2.

3) So u.a. Anton von Walter, *Zur Geschichte des Englischunterrichts an höheren Schulen*, Augsburg 1982 und Konrad Macht, *Methodengeschichte ...* (s. Fn. 1).

4) So z.B. Renzo Titone, *Teaching Foreign Languages. An Historical Sketch*, Washington D.C. 1968 oder Otto Boerner und Ernst Stiehler, "Zur Geschichte der neueren Sprachen", in: *Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und deutsche Literatur und für Pädagogik*, 18. Jg. 1906, S. 334-351, 392-412, 459-471.

5) Nicht berücksichtigt bzw. nicht näher erörtert werden diese methodischen Strömungen u.a. bei Pariselle, "Englischer Unterricht, geschichtlicher Abriss", in: W. Rein (Hrsg.), *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, Langensalza 1895, S. 834-838; W. Mangold, "Der Unterricht im Französischen und Englischen", in: W. Lexis (Hrsg.), *Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen*, Halle 1902, S. 191-226; Alwin Lehmann, "Der neusprachliche Unterricht im 17. und 18. Jahrhundert", Jahresbericht der Annenschule zu Dresden-Alstadt 1904; Walter N. Mair und Helmut Meter, *Fremdsprachenunterricht – wozu?*, Tübingen 1981; Thomas Finkenstaedt, *Kleine Geschichte der Anglistik in Deutschland*, Darmstadt 1983; Joachim Mugdan und Wolf Paprotté, "Zur Geschichte des Faches Englisch als Exempel für eine moderne Fremdspra-

pische Fremdsprachenlehrmethode nur in einigen der historischen Darstellungen des Unterrichts in den modernen Fremdsprachen erwähnt.⁶ Die Methodik von Christian Friedrich Falkmann blieb in der Sekundärliteratur bisher unbekannt.⁷

Soweit sich die Sekundärliteratur überhaupt mit den fremdsprachendidaktischen Schriften des hier untersuchten Zeitraums befaßt, sieht sie deren Einfluß auf den Fremdsprachenunterricht ihrer Zeit als gering an.⁸ Das trifft insofern zu, als weder die Philanthropen noch die Anhänger der Interlinearmethode flächendeckend die Gestaltung des Unterrichts in modernen Fremdsprachen im deutschsprachigen Raum bestimmten. Ihr Einfluß in den Schulen war zeitlich und räumlich begrenzt. Bei den Philanthropen beschränkte er sich auf die Philanthropine und einige Handelsschulen in den letzten drei Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts, bei den Interlinearmethodikern auf den süddeutschen Raum in den dreißiger und vierziger Jahren des 19. Jahrhunderts.⁹ Anthony Howatt, der die Entwicklung des Englischunterrichts diesseits und jenseits des Ärmelkanals beschreibt, kann sich die Attraktivität der Hamiltonschen Ideen nicht erklären. "For some reason which is not entirely clear, the 'Hamilton System' caught the attention of nineteenth-century language teachers [...] and it is frequently alluded to in the literature."¹⁰ Es wird sich zeigen, daß die Interlinearmethode wegen ihres grundsätzlich anderen Schwerpunkts und ihres Rückgriffs auf vermeintlich natürliche Sprachlernwege gerade für solche Fremdsprachenlehrer

che". in: Anneliese Mannzmann (Hrsg.), *Geschichte der Unterrichtsfächer I*, München 1983, S. 65-93.

6) Mit dem fremdsprachendidaktischen Konzept der Philanthropen beschäftigen sich Karl-Heinz Flechsig, *Die Entwicklung des Verständnisses der neusprachlichen Bildung in Deutschland*, Diss. phil. Göttingen 1962 und G. König, "Die Ansichten der Philanthropisten zum Fremdsprachenunterricht", in: *Fremdsprachenunterricht*, 2. Jg. 1958, S. 240-247. Vgl. darüber hinaus Hermann Gilow, *Das Berliner Handelsschulwesen des 18. Jahrhunderts im Zusammenhang mit den pädagogischen Bestrebungen seiner Zeit dargestellt*, Berlin 1906 und Hugo Dietze, *Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts an Handelsschulen*, Leipzig 1927. Zur Interlinearmethode nach James Hamilton und Joseph Jacotot vgl. A. P. R. Howatt, *A History of English Language Teaching*, Oxford 1984 und Konrad Macht, *Methodengeschichte ...* (s. Fn. 1).

7) Sie wird zum ersten Mal vorgestellt in Friederike Klippel, "Christian Friedrich Falkmann: ein Fremdsprachendidaktiker des frühen 19. Jahrhunderts", in: Dieter Buttjes, Wolfgang Butzkamm und Friederike Klippel (Hrsg.), *Neue Brennpunkte des Englischunterrichts*. Festschrift für Helmut Heuer, Frankfurt 1992, S. 249-260.

8) So z.B. H. P. Junker, "Englischer Unterricht, geschichtlicher Abriss," in: W. Rein (Hrsg.), *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, 2. Aufl., Langensalza 1904, S. 406-421: "Im Gegensatz zu den Unterrichtswerken nach der Übersetzungsmethode entstanden in den dreißiger Jahren des 19. Jahrhunderts nach den von Hamilton, Jacotot und Robertson vertretenen Grundsätzen eine Anzahl Lehrbücher, welche von zusammenhängendem Stoff ausgingen, ohne jedoch auf den schulmäßigen Unterricht Einfluß gewinnen zu können" (S. 414).

9) Vgl. dazu unten Abschnitt II. und III.

10) *A History of English Language Teaching*, Oxford 1984, S. 315.

attraktiv war, denen es um praktisches Sprachkönnen und weniger um Grammatikwissen ging.

Trotz dieser geringen Breitenwirkung beweisen die theoretischen Abhandlungen ebenso wie die Lehrbücher der Zeit zum einen, daß die Praxis des Fremdsprachenunterrichts vielfältiger war als oft angenommen wird,¹¹ zum anderen, daß eine intensive Beschäftigung mit fremdsprachendidaktischen Fragestellungen schon *vor* Carl Mager und auch im 18. Jahrhundert bereits außerhalb der Lehrbuchvorworte stattfand.

II. Der Philanthropismus

Die Ansichten der Philanthropen zum Fremdsprachenunterricht waren eingebettet in ihre Auffassung von der Funktion des schulischen Lernens (a). Für die Erziehung nach philanthropischem Muster lassen sich einige Schlüsselbegriffe nennen, wie Nützlichkeit, Natürlichkeit, Anschaulichkeit, die zur Begründung des schulischen Fremdsprachenlernens herangezogen wurden (b) und seine Methodik prägten (c). Der letzte Abschnitt (d) untersucht, inwieweit philanthropischer Fremdsprachenunterricht tatsächlich verwirklicht wurde.

(a) Grundgedanken der philanthropischen Pädagogik

Die letzten drei Jahrzehnte des 18. Jahrhunderts waren geprägt vom aufklärerischen Reformeifer der philanthropischen Pädagogen.¹² Ausgehend von den pädagogischen Ideen von Jean Jacques Rousseau und John Locke plädierten die Philanthropen für eine kindgemäße, natürliche und auf Nützlichkeit gerichtete Erziehung, die sie in den eigens dazu gegründeten Philanthropinen zu verwirklichen versuchten. Es entstand eine beeindruckende Fülle pädagogischer Abhandlungen, darunter das breit angelegte Werk "Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher" in sechzehn Bänden, das von Joachim Heinrich Campe herausgegeben wurde.¹³

Die Bedeutung des Fremdsprachenunterrichts zeigte sich nicht zuletzt an dem Raum, den man in der "Allgemeinen Revision" entsprechenden Themen

¹¹⁾ Vgl. Konrad Schröder (Hrsg.), *Wilhelm Viëtor: 'Der Sprachunterricht muß umkehren'*, München 1984, S. 23: Schröder meint, daß bis in die siebziger Jahre des 19. Jahrhunderts im gesamten staatlichen Schulwesen die Grammatik-Übersetzungsmethode unangefochten gewesen sei.

¹²⁾ Zur zeitlichen Begrenzung der philanthropischen Epoche der Pädagogik vgl. Reinhard Stach (Hrsg.), *Theorie und Praxis der philanthropistischen Schule*, Rheinstetten 1980, S. 6 ff.

¹³⁾ Hamburg 1785-1792.

zugestand: Ernst Christian Trapp behandelte den Sprachunterricht in einem ganzen Band, dem elften, und die Frage der Lektüre im altsprachlichen Unterricht als Teil eines weiteren Bandes.¹⁴ Allerdings erstreckte sich ein Großteil der philanthropischen Überlegungen zum Fremdsprachenunterricht auf den Lateinunterricht und dabei insbesondere auf die Unterrichtsmethode. Dennoch waren am Entstehen der "Allgemeinen Revision" erstaunlich viele hervorragende Pädagogen beteiligt, die sich mit dem Unterricht in den neueren Fremdsprachen beschäftigt hatten. Drei davon sind als Verfasser englischer Sprachlehren oder Lesebücher hervorgetreten: Christoph Daniel Ebeling, Professor an der Hamburger Handelsakademie, Friedrich Gedike, Gymnasialdirektor aus Berlin, und Karl Philipp Moritz, Professor aus Berlin. Auch weitere Mitarbeiter der "Allgemeinen Revision" kennen wir als Verfasser von Überlegungen zum Fremdsprachenunterricht, nämlich Joachim Heinrich Campe, Friedrich Gabriel Resewitz, Martin Ehlers, seinen Schüler Ernst Christian Trapp sowie Ebelings Kollegen und Gründer der Hamburger Handelsakademie, Johann Georg Büsch.¹⁵ Fast alle hatten im Verlaufe ihres beruflichen Werdegangs praktischen Fremdsprachenunterricht erteilt.

Die Ansichten der Philanthropen zu Stellenwert, Zielen, Inhalten und Methoden fremdsprachlichen Lernens sind zum einen eingebettet in ihre Auffassung von der Rolle der schulischen Erziehung überhaupt; zum anderen reflektieren sie die Aufklärung mit ihrer Betonung des Gedankenaustausches und der Kommunikation.¹⁶ Leitgedanke aufklärerischer Pädagogik war die Erziehung zur Mündigkeit, zur Selbstverwirklichung des gesamten Potentials der Person in einer ihrem Alter und Reifegrad angemessenen Weise: "Selbständiges Urteilsvermögen und kritisch-rationale, gemeinnützige Selbsttätigkeit entsprechen der Bestimmung und der Würde des Menschen; ihre Ermöglichung und Anbahnung durch Erziehung und Bildung befördert nicht nur das individuelle Glück des Menschen [...], sondern auch die Wohlfahrt des Gemeinwesens."¹⁷ Der Bezugspunkt der pädagogischen Bemühungen war demnach nicht nur das Individuum, sondern auch die Gesellschaft; individuelle Glückseligkeit und Gemeinwohl bedingten sich gegenseitig.

¹⁴) *Ueber den Unterricht in Sprachen*, (Allgemeine Revision ..., XI. Teil), Wien und Braunschweig 1788; *Ueber das Studium der alten classischen Schriftsteller und ihre Sprachen, in pädagogischer Hinsicht*, (Allgemeine Revision ..., VII. Teil), 1787, S. 309-543.

¹⁵) Vgl. Reinhard Stach (Hrsg.), *Theorie und Praxis der philanthropistischen Schule* (s. Fn. 12), S. 17.

¹⁶) Hans Erich Bödeker spricht sogar von der "Aufklärung als Kommunikationsprozeß", in: *Aufklärung*, 2. Jg. 1987, H. 2, S. 89 ff.

¹⁷) Ulrich Herrmann, "Aufklärung als pädagogischer Prozeß", in: *Aufklärung*, 2. Jg. 1987, H. 2, S. 38.

Der Weg zum persönlichen Glück und zur Förderung des Gemeinwohls führte über die freudige Ausübung eines allgemein nützlichen Berufs.¹⁸ Schulischer Unterricht hatte für die Philanthropen dabei eine Doppelfunktion: Er half, die kindlichen Anlagen zu entfalten, und vermittelte die für eine spätere Tätigkeit notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten; er war daher sowohl entwicklungsfördernd als auch nützlich. In einem auf Nützlichkeit ausgerichteten Lehrplan hatten die modernen Fremdsprachen gegenüber dem Lateinischen und Griechischen den großen Vorteil, daß sie zur internationalen Verständigung, zu einer Verbesserung des Kontakts zu den Nachbarvölkern unabdingbar waren.¹⁹ Besonders wichtig war für die philanthropische Pädagogik die Frage nach der Lehrmethode; ihr Bemühen um ganzheitliches Lernen und natürliche Lernwege führte für den Fremdsprachenunterricht zu einer bewußten Abwendung vom grammatikorientierten Paukunterricht.²⁰

(b) Ziele und Schwerpunkte des philanthropischen Fremdsprachenunterrichts

Bei der Erörterung des Lehrens und Erlernens fremder Sprachen unterschieden die Philanthropen nicht grundsätzlich zwischen lebenden und toten Sprachen. Jeglicher Fremdsprachenunterricht sollte den gleichen Grundsätzen folgen. Ziele und Schwerpunkte des fremdsprachlichen Unterrichts ergaben sich zunächst aus dem Sprachverständnis der Philanthropen (1.); die Auswahl der zu lehrenden Sprachen wurde vornehmlich aus Nützlichkeitserwägungen vorgenommen, was zu einer stärkeren Berücksichtigung der neueren Sprachen führte (2.).

1. Sprach- und Sachlernen

Die Sprachauffassung der Philanthropen kreiste um die Unterscheidung zwischen der Sache und ihrer Benennung. In der Terminologie der Zeit differenzierte Ernst Christian Trapp zwischen Idee und Zeichen:

Die Sprache besteht aus Zeichen oder Körpern der Ideen. *Eine* Idee braucht nur *ein* Zeichen, um gefaßt oder mitgeteilt zu werden. *Hundert* Zeichen für *eine* Idee sind nicht hundert neue Ideen, nicht hundert Erläuterungen, Erweiterungen, Auf-

18) Vgl. Ernst Christian Trapp, "Ueber das allgemeine Studium der alten Sprachen ...", in: *Braunschweigisches Journal*, 2. Bd. 1788, S. 293 ff.

19) So z.B. Ernst Christian Trapp, *Ueber den Unterricht in Sprachen*, 1788, S. 219.

20) Vgl. dazu insbesondere Joachim Heinrich Campe, "Hauptsätze der sogenannten neuen Erziehungstheorie, das Sprachstudium überhaupt und die lateinische Sprache insonderheit betreffend ...", in: *Braunschweigisches Journal*, 3. Bd., 9. Stck., 1788, S. 82-110 und 10. Stck., 1788, S. 201-230. Hier argumentiert Campe beredt und unter Verweis auf zahlreiche bedeutende Gelehrte gegen die grammatische Methode.

klärungen der einen Idee. Wenn ich das Vaterunser in hundert Sprachen herzusagen weiß, so verstehe ich *darum* seinen Sinn nicht besser.²¹

Die Kenntnis von Sprachen hilft nach Ansicht der Philanthropen daher nicht, das Ideen- und Sachwissen zu erweitern, um das es eigentlich gehe. Vielmehr – so Trapp – behindere das Sprachenlernen "die Vermehrung und Verbesserung der Ideen".²² Dieser Sprachauffassung liegt die Vorstellung von einer allen Menschen gemeinsamen Realität zugrunde, die bei den Völkern nur jeweils anders benannt werde. Wenn man daher mit der Fremdsprache keine neuen gedanklichen Inhalte, sondern nur neue Vokabeln lernt, dann ergeben sich daraus Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht. Einerseits könnte der Fremdsprachenunterricht, so Johann Bernhard Basedow, drastisch reduziert werden, da ein Großteil der Ideen den Lernenden bereits bekannt sei und daher nicht mehr gelehrt werden müsse.²³ Andererseits ließe sich Sprachunterricht mit neuen Inhalten versehen, so daß neuer Stoff und das dazugehörige Vokabular gleichzeitig vermittelt würden. So schlägt Ernst Christian Trapp Geographie- und Geschichtsunterricht in lateinischer Sprache vor, bei dem die Lernenden im Gespräch über die Sache ihr Sprachkönnen üben und erweitern.²⁴

Die fremde Sprache selbst zu Inhalt und Objekt des Unterrichts zu machen, lehnte Trapp für den Unterricht mit jungen Schülern ab. Für sie sei es wichtiger, ihren praktischen Verstand an den sachlichen Inhalten fremdsprachlicher Texte zu üben als an den grammatischen Formen.²⁵ Trapp differenzierte also zwischen Sprachlernen, das sich durch Übung ergebe, und Sprachstudium, das von Regeln geleitet werde.²⁶ Das Sprachlernen vollziehe sich quasi nebenher, indem man sich mit Texten oder anderen Fragen beschäftige, während das Sprachstudium es unmittelbar mit der Sprache zu tun habe.²⁷

Trapps Ansicht vom Sprachenlernen liegen zwei Annahmen zugrunde: (1) Fremdsprachen werden wie die Muttersprache durch den Gebrauch ohne bewußte Anwendung von Grammatikregeln erworben;²⁸ (2) die Beschäftigung mit der Grammatik einer Sprache hat nicht für alle Schüler einen allgemein bil-

21) Trapp, *Ueber den Unterricht in Sprachen*, 1788, S. 216 f.

22) Ebd., S. 217.

23) *Vorstellung an Menschenfreunde ...* (Hamburg 1768), hrsg. von Albert Richter, Leipzig 1893, S. 74.

24) Vgl. *Ueber den Unterricht in Sprachen*, 1788, S. 409 ff.

25) Ebd., S. 176 ff.

26) Ebd., S. 27. Ähnlich Johann Michael Friedrich Schulze im Vorwort zu seinem englischen Lesebuch, zitiert bei Konrad Schröder, *Linguarum Recentium Annales*, Band 4: 1771-1800, Augsburg 1985, S. 187 f.

27) *Ueber den Unterricht in Sprachen*, 1788, S. 27.

28) Ebd., S. 367.

denden Wert.²⁹ Die erste Annahme gründet sich auf die Gleichsetzung jeglichen Sprachenlernens und das Verfolgen eines natürlichen Lernwegs in der philanthropischen Pädagogik; die zweite spiegelt die philanthropische Geringschätzung von Grammatikkenntnis gegenüber der erstrebenswerten Sachkenntnis wider. Trapp sieht daher auch keine Notwendigkeit, fremde Sprachen als Teil einer allgemeinen Geistesbildung beherrschen zu müssen. Um in den Zöglingen einen Sinn für das Gute und das Wahre zu wecken, bedürfe es keiner Fremdsprachenkenntnisse; lediglich das Gefühl für das Schöne könne durch die Form einer Sprache gefördert werden, wenngleich die Schönheit großer literarischer Werke zumeist im Inhalt liege³⁰ und somit auch durch gute Übersetzungen in die Muttersprache des Lesers gewahrt bleibe.³¹

Wenn die Philanthropen auch den bildenden Wert von Fremdsprachenkenntnissen gering veranschlagten, so bedeutete dies nicht, daß sie auch das Fremdsprachenlernen wenig beachteten. Im Gegenteil, der Fremdsprachenunterricht war eine der zentralen, immer wieder diskutierten Fragen philanthropischer Pädagogik. Der Rezensent der "Allgemeinen Revision [...]" in der "Allgemeinen Deutschen Bibliothek" begrüßt denn auch besonders die Behandlung des Sprachenlernens, eines Themas, das "nicht oft genug untersucht und behandelt werden könne[n], so lange die Meynungen darüber so geteilt und entgegengesetzt sind"; und er erhofft sich vom Revisionswerk die Darstellung allen Unheils, "das aus verkehrtem Sprachstudium [...] entsteht", sowie darüber hinaus praktische Verbesserungsvorschläge.³²

Das Sprachenlernen war in den letzten beiden Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts generell ein aktuelles Thema. Da die Deutschen sich nach der Ansicht von Trapp mehr mit dem Erlernen von Sprachen beschäftigten als irgendeine andere Nation, brauche man die Notwendigkeit des Sprachenlernens nicht näher zu begründen; vielmehr müsse klarer bestimmt werden, wer welche Sprachen wie gut lernen solle.³³

2. *Der Nützlichkeitsgedanke*

Aus der Sprachensituation ihrer Zeit leiteten die Philanthropen die Notwendigkeit eines Erlernens moderner Fremdsprachen ab, wobei sie diese nicht nur begrüßten. Friedrich Gedike schrieb:

²⁹⁾ Ebd., S. 84 ff.

³⁰⁾ Ebd.

³¹⁾ Ebd., S. 223.

³²⁾ *Allgemeine Deutsche Bibliothek*, 65. Bd. 1786, S. 243 f.

³³⁾ *Ueber den Unterricht in Sprachen*, 1788, S. 218 ff.

Gäb es nur eine einzige Sprache, die überall und von allen und zu allen Zeiten verstanden und geredet würde, wie groß wäre der Zeitgewinn, wie groß der Vortheil für die Ausbildung der höhern Erkenntniskräfte, für Künste und Wissenschaften! Viele haben es mit mir nur gewünscht und geträumt. [...] Mehrheit der Sprachen und deren Erlernung ist also einmal ein nothwendiges Uebel in der Welt [...].³⁴

Das allgemein zu spürende Bedauern über die Notwendigkeit des Fremdsprachenlernens — Ernst Christian Trapp greift Gedikes Formulierung des "notwendigen Übels" an zentraler Stelle seiner Abhandlung über den Sprachunterricht wieder auf³⁵ — erklärt sich aus der philanthropischen Ansicht von Sprache überhaupt. Da Sprachenlernen nach Auffassung der Philanthropen keinen Wissens- und Erkenntnisgewinn bringt, kann man es nur mit seiner Nützlichkeit begründen.

Folglich ist das Adjektiv "nützlich" der Schlüssel zum Verständnis des Sprachunterrichts der Aufklärer. Friedrich Gedike, obwohl er selbst nicht zum engeren Kreis der Philanthropen zählte, charakterisierte diesen Nützlichkeitsaspekt des Sprachenlernens sehr klar: "Die Erlernung einer Sprache, sie habe Namen wie sie wolle, ist immer nur Mittel — sollte es wenigstens immer nur sein — nie Zweck."³⁶ Die Lernenden sollten zudem über den Sinn des zu Lernenden beizeiten informiert werden:

Wenn also Spracherlernung immer nur Mittel und untergeordneter Zweck sein sollte, so wäre ferner doch nichts natürlicher, als daß man dem, der diese oder jene Sprache lernen wollte oder sollte, vorher deutlich machen müßte, wozu sie ihm Mittel sein werde. [...] O ihr Lehrer, wenn ihr wollt, daß euer Schüler rasch dahergehen soll, so zeigt ihm zuvor das Ziel, eh er noch einen Schritt thut; und o mögt ich's doch jedem Vater laut genug zurufen können, seine Kinder nichts, gar nichts lernen zu lassen, von dessen künftiger Nutzbarkeit für sie man sie nicht vorher überzeugt hat.³⁷

Die Nützlichkeit des Lernstoffs war demnach nicht nur Auswahlkriterium für seine Aufnahme in den Lehrplan, sondern auch ein wichtiges Mittel zur Weckung der Lernmotivation bei den Schülern, die ganz im Sinne aufklärerischer Pädagogik als informierte und bewußt handelnde Empfänger von Unterweisung gesehen wurden.

Der Nützlichkeitsgedanke war auch ein wichtiger Gesichtspunkt für die Sprachenwahl. Daher traten Französisch und Englisch in der philanthropischen Pädagogik neben das bis dahin dominierende Latein. So plädierte Martin Ehlers für Französisch- und Englischunterricht sofort nach dem Latein- und noch vor

³⁴⁾ *Aristoteles und Basedow oder Fragmente über Erziehung und Schulwesen bei den Alten und Neuern*, Berlin und Leipzig 1779, S. 133.

³⁵⁾ *Ueber den Unterricht in Sprachen*, Wien und Braunschweig 1788, S. 217.

³⁶⁾ *Aristoteles und Basedow ...*, 1779, S. 133.

³⁷⁾ Ebd., S. 134 und 135.

dem Griechischunterricht, denn Französisch und Englisch seien von größerem allgemeinen Nutzen für eine größere Anzahl von Schülern, die nicht alle gelehrte Studien treiben wollten.³⁸ Darüber hinaus werden die Ähnlichkeit zwischen Engländern und Deutschen sowie die Leistungen Englands auf den Gebieten von Wissenschaft und Kunst als Begründung für die Vermittlung der englischen Sprache an Schulen angeführt.³⁹

Wenige Jahre nach Martin Ehlers legte Friedrich Gabriel Resewitz seine Abhandlungen über "Die Erziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit" vor. Darin faßt er die Argumente der Philanthropen für den Unterricht in modernen Fremdsprachen in der Bürgerschule zusammen: "Französisch, englisch, italienisch, und auch wohl holländisch muß der gesittete Bürgerstand außer seiner Muttersprache verstehen; theils um seiner Geschäfte willen, theils zur Aufklärung seines Verstandes in nützlichen Kenntnissen, und zur Bildung des Geschmacks und guter Sitten."⁴⁰ Vor allem sollte im Fremdsprachenunterricht die Umgangssprache gelernt werden.⁴¹

Die bisher genannten Argumente für den Unterricht in neueren Fremdsprachen betonten den Kommunikationswert dieser Sprachen und ihren Nutzen für das spätere Leben der Schüler. Diese Funktionszuweisung bestimmte auch die Gewichtung der Fertigkeiten, die relative Bedeutung von Lexik und Grammatik sowie die Wahl der Lehrmethode. Bei den Fertigkeiten standen Sprechen und Lesen an erster Stelle. Allerdings widmeten die Philanthropen der Aussprache keine besondere Aufmerksamkeit; Johann Bernhard Basedow bemerkte im "Methodenbuch" sogar: "[...] was Accent! Soll es denn einem Deutschen bei Vernünftigen zu einem Nachtheile gereichen, in seinem ganzen Leben zu scheitern, was er ist?"⁴² Was Grammatik und Lexik betrifft, so führte der Kampf der Philanthropen gegen den grammatisierenden Unterricht traditioneller Prägung dazu, daß sie der Grammatik wenig Bedeutung beimaßen. Grammatisches Wissen wurde von ihnen für die meisten Schüler nicht angestrebt, und grammatisches Können sollte sich bei der Übungsmethode quasi nebenher ergeben. Die Lexik hatte demgegenüber eine wichtigere Funktion als Trägerin von Sachwissen. Martin Ehlers entwarf die "Explicirmethode" des Vokabellernens, mit

38) Vgl. *Gedanken von den zur Verbesserung der Schulen notwendigen Erfordernissen*, Altona/Lübeck 1766; auszugsweiser Neudruck bei Karl-Heinz Flechsig (Hrsg.), *Neusprachlicher Unterricht I*, Weinheim 1965, S. 45 ff.

39) Ebd., S. 46 und 49.

40) 2. veränderte Aufl., Wien 1787, S. 98 (Nachdr. hrsg. von Horst M. P. Krause, Glashütten i. Ts. 1975).

41) Vgl. Trapp, *Ueber den Unterricht in Sprachen*, 1788, S. 385.

42) *Ausgewählte Schriften*, (hrsg. von Hugo Göring), Langensalza 1880, S. 109.

der er bedeutsame Elemente des Sprachlernens zu verwirklichen suchte, z.B. das Verstehen von Wörtern aus dem Kontext, die Berücksichtigung der Worthäufigkeit und die Begegnung mit der fremden Vokabeln in sachlich interessanten Zusammenhängen.⁴³ Im Verlauf des fremdsprachlichen Kurses ging es den Philanthropen denn auch zunächst um den Erwerb von Grundfertigkeiten im Sprechen, Lesen und Verstehen, ehe der grammatische Unterricht einsetzte. Johann Bernhard Basedow wollte die Unterweisung in der Grammatik zudem auf solche Schüler beschränken, die diese Kenntnisse in ihrem späteren Beruf brauchten.⁴⁴

(c) Methoden des philanthropischen Fremdsprachenunterrichts

Der Reformeifer der Philanthropen entzündete sich vor allem an der Methode der Sprachvermittlung. Sie hielten die Methode für das wichtigste Element des Fremdsprachenunterrichts.⁴⁵ Ihr Optimismus, daß sie eine Methode entwickelt hätten, die wesentliche Grundzüge ihres Erziehungskonzepts enthalte und deshalb besser sei als die grammatisierende Methode, ist an vielen Stellen zu spüren. Ernst Christian Trapp führt einige dieser Grundsätze auf: Oberstes Prinzip sei, daß der Fremdsprachenunterricht wie jeglicher Unterricht der Natur folgen müsse. Das bedeute, daß man das Erlernen der Muttersprache genau beobachten müsse, um daraus Richtlinien für das Fremdsprachenlernen zu gewinnen.⁴⁶ Im wesentlichen geht es Trapp darum, daß die Schüler die Fremdsprache ex usu lernen, das heißt durch Vor- und Nachsprechen, durch Anschauung und beständiges Üben. Die Bezeichnungen, die die Philanthropen selbst dieser neuartigen Fremdsprachenunterrichtsmethode gaben, lassen einige ihrer Hauptmerkmale deutlich werden: Da war die Rede von der "Übungsmethode",⁴⁷ der "Versinnlichungsmethode",⁴⁸ dem "Realsprachenunterricht"⁴⁹ und der "Sprechmethode".⁵⁰

43) Vgl. die Rezension von Ehlers Schrift *Gedanken vom Vocabellernen beym Unterricht in Schulen*, Altona 1770 in der *Allgemeinen Deutschen Bibliothek*, 14. Bd., 2. Stück, 1771, S. 311 ff.

44) Vgl. A. Pinloche, *Geschichte des Philanthropinismus*, Leipzig 1896, S. 215.

45) Auch Heinz-Elmar Tenorth spricht davon, daß "die Pädagogik der Philanthropen noch ganz vom Glauben an die Methode durchdrungen" war; s. "Die Aufklärung", in: Rainer Winkel (Hrsg.), *Pädagogische Epochen*, Düsseldorf 1987, S. 137.

46) Vgl. *Ueber den Unterricht in Sprachen*, Wien und Braunschweig 1788, S. 341 ff.: Trapp nennt mehr als zwanzig Merkmale des Erstspracherwerbs, die man auf den Fremdsprachenunterricht übertragen könne.

47) Trapp, *Ueber den Unterricht in Sprachen*, 1788, S. 395 u.ö.

48) Hermann Gilow, *Das Berliner Handelsschulwesen des 18. Jahrhunderts* ... (s. Fn. 6), S. 120: Gilow zitiert den philanthropischen Sprachlehrer Kolbe, der sich nach eigenen Aussagen an die "sogenannte Basedowsche Versinnlichungsmethode" gehalten habe.

49) Ebd., S. 123.

An erster Stelle im philanthropischen Fremdsprachenunterricht standen Sprechen und Lesen; insofern trägt die Methode den Namen "Sprechmethode" zu Recht. Johann Bernhard Basedow schlug in seinem "Methodenbuch" vor, auch im Lateinunterricht mit Unterredungen in der Fremdsprache anzufangen, um den Schülern innerhalb eines halben Jahres einen Grundwortschatz und wichtige Redensarten der fremden Sprachen beizubringen: "Man mache den Kindern nur Lust zur Aufmerksamkeit, so redet man zu ihnen weit seltener vergebens als es anfangs scheint. Zuerst gewöhnt sich das Ohr zu den Tönen; hernach erhalten dieselben anfangs eine schwankende und etwas unrichtige, mit der Zeit aber eine festere und richtigere Bedeutung."⁵¹ Das Prinzip des einsprachigen, gesprächsorientierten Vorgehens wurde auch im Unterricht in modernen Fremdsprachen eingesetzt. So schildert August Friedrich Wilhelm Crome in seiner Autobiographie den Fremdsprachenunterricht, den er selber am Philanthropin zu Dessau erlebt hat:

Der Elementar-Unterricht in Sprachen war mit dem Erlernen von Sachkenntnissen verbunden, so daß die Knaben zugleich mit den Gegenständen, deren Benennung in französischer und lateinischer Sprache lernten. Dies prägte sich ihnen weit leichter und besser ein, als wenn sie bloß Vocabeln hätten auswendig lernen müssen, welche schwer eingehen und leicht wieder vergessen werden, weil die Vocabeln isolirt im Gedächtniß dastehen, ohne sich an wirkliche Gegenstände zu knüpfen.

Basedow hatte zu dem Ende die zu seinem Elementarwerke gehörenden Kupfer in großen Tableaus ausmalen lassen, und so dienten sie im Institut dem Elementarunterricht zur Grundlage. Der Lehrer, welcher der Sprache, worin er dociren sollte, vollkommen bis zum geläufigen Sprechen [...] mächtig seyn mußte, erklärte diese Gemälde den Schülern in mehreren Stunden, und diese lernten dabei die Wörter nicht nur, sondern auch ihre Anwendung und Zusammenstellung vollkommen; sie sprachen in den ersten Wochen schon mit in der fremden Sprache und erhielten dadurch bald eine Fertigkeit im Sprechen über die ihnen erklärten Gegenstände. Uebrigens wurde auch bei Tische, so wie in den Lehrstunden, immer französisch oder lateinisch gesprochen. In den höheren Klassen wurden klassische Autoren gelesen und mündlich so wie schriftlich übersetzt, mit Anwendung der Grammatik bei den Ausarbeitungen.⁵²

Ähnlich ging auch der Französischlehrer Kolbe an der Berliner Handelsschule vor,⁵³ der zuvor Lehrer am Philanthropin zu Dessau gewesen war. Kolbe hat

50) Joachim Heinrich Campe, "Hauptsätze der sogenannten neuen Erziehungstheorie, das Sprachstudium überhaupt und die lateinische Sprache insonderheit betreffend ...", in: *Braunschweigisches Journal*, 3. Bd., 10. Stück, 1788, S. 215.

51) *Methodenbuch ...*, in: *Ausgewählte Schriften* (s. Fn. 42), S. 114 f.

52) Crome, *Selbstbiographie*, Stuttgart 1833, S. 91 f.

53) Vgl. dazu Hugo Dietze, *Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts an Handelsschulen*, Leipzig 1927, S. 20 ff.

seine Unterrichtsgestaltung, die er als "Elementarmethode" bezeichnete, in einem Schulprogramm der Handelsschule erläuterte.⁵⁴

Dieses Vorgehen war in gewisser Weise eine Nachgestaltung des Erstsprachenlernprozesses im Klassenzimmer und entsprach damit dem philanthropischen Streben nach Natürlichkeit des schulischen Lernens. Trapp hob als besonderen Vorteil der Übungsmethode hervor,

daß man nicht *über* die Sprache zu denken braucht, um *in der* Sprache denken zu lernen, und daß sie sonach alle Sprachen gleich leicht macht. Die Konstruktionen in einer Sprache mögen noch so verworfen, der möglichen Versetzungen der Wörter eines Satzes mögen noch so viel seyn, [...]: der Zögling der Uebungsmethode erfährt von dem allen nichts, und braucht, um die Sprache zu verstehn, um in der Sprache zu denken, nichts davon zu erfahren.⁵⁵

Das praktische Einüben und Imitieren der fremdsprachlichen Äußerungen führt somit nach Ansicht Trapps zur Beherrschung der Fremdsprache, ohne daß grammatische Kenntnisse erforderlich sind. Denn die Grammatik lehre nur die Form der Sprache und helfe nicht, die fremde Sprache zu verstehen oder in ihr zu denken.⁵⁶ Wenn man allerdings eine Sprache autodidaktisch ohne mündlichen Unterricht lernen wolle, dann müsse man die Grammatik zu Hilfe nehmen.⁵⁷ Trapps Ausführungen belegen, daß die philanthropische Übungs- und Sprechmethode als Lehrweg des Schulunterrichts konzipiert war, für deren erfolgreiche Durchführung die Kompetenz des Lehrers große Bedeutung hatte.

1. Voraussetzungen der Übungs- und Sprechmethode

Für einen vorwiegend mündlichen, gesprächsorientierten und übungsbetonten Fremdsprachenunterricht, wie ihn Basedow, Trapp und Campe vor Augen hatten, mußte daher eine Anzahl von Voraussetzungen erfüllt sein. Zunächst war es erforderlich, daß der Fremdsprachenlehrer die fremde Sprache sehr gut beherrschte, um überhaupt einen einsprachigen Unterricht durchführen zu können. Daneben mußte er methodisch flexibel und einfallsreich agieren, um den mündlichen Unterricht abwechslungsreich gestalten zu können und die Schüler weder inhaltlich noch sprachlich zu überfordern. Des weiteren brauchte der

⁵⁴) Vgl. C. W. Kolbe, "Ein paar Worte über die Elementarmethode", in: K. Spazier, *Beiträge zur Erziehung und Bildung des Kaufmanns in einer Darstellung der Berliner Handlungs- und Bürgerschule*. Einladungsschrift zum Michaelisexamen 1791, Berlin 1791, S. 50-80. Kolbes Schrift war über den Leihverkehr der deutschen Bibliotheken nicht zu erhalten und konnte daher nicht eingesehen werden. Meine Aussagen stützen sich auf die Darstellung bei Hermann Gilow, *Das Berliner Handelsschulwesen ...* (s. Fn. 6), bes. S. 119 ff.

⁵⁵) "Ueber Hern von Winterfeldt beide Aufsätze, das Latein betreffend," in: *Braunschweigisches Journal*, 1791, S. 483.

⁵⁶) Ebd., S. 482.

⁵⁷) Ebd., S. 484.

Unterricht Anschauungsmittel, die den Lernenden und Lehrern die weitgehend einsprachige Wortvermittlung erleichterten.⁵⁸ Zudem waren neuartige Lehrbücher notwendig, mit denen ein Fremdsprachenunterricht nach der Übungs- oder Sprechmethode möglich war.⁵⁹ Die Übungsmethode mußte aber auch Auswirkungen auf die Unterrichtsinhalte und die Arbeits- und Sozialformen haben. So ergaben sich Fragen danach, worüber sich Lehrer und Schüler im Unterricht in der Fremdsprache unterhalten sollten und wie man den Unterricht gestalten müsse, damit alle Lernenden gleichermaßen die fremde Sprache praktisch üben konnten.⁶⁰

Die genannten Voraussetzungen wurden in den philanthropischen Schriften zum Fremdsprachenunterricht unterschiedlich intensiv erörtert. Die mit der konkreten methodischen Gestaltung des Unterrichts zusammenhängenden Fragen nach Anschauungsmitteln, Lehrbuch und Verfahren wurden stärker berücksichtigt als die Befähigung der Lehrer und die Festlegung der Unterrichtsinhalte. Deshalb werden die Hauptaspekte – Lehrbuch, Anschauung und Spiel – in den beiden folgen Abschnitten gesondert dargestellt.

Im Hinblick auf die Kompetenz des Lehrers sahen die Philanthropen eher die Notwendigkeit von methodischem Geschick im fremdsprachlichen Anfangsunterricht als von fremdsprachlichem Können. "Hieraus erhellet, daß diejenigen, welche den Anfang im Unterricht machen, zwar nicht sehr gelehrt seyn dürfen, daß sie aber viele Fähigkeiten und vorzügliche Talente zum Unterricht haben müssen."⁶¹ Aus dem Kreis der Berliner Aufklärer hat sich Friedrich Gedike ausführlich über die mündliche Unterrichtsführung auch beim Fremdsprachenunterricht geäußert.⁶² Wir wissen zwar, daß die Philanthropen Ernst Christian Trapp, Johann Michael Friedrich Schulze und Martin Ehlers selbst Fremdsprachenunterricht erteilten, haben aber keine näheren Informationen darüber.⁶³ Auch wissen wir nichts über die Fremdsprachenkenntnisse der philanthropischen Fremdsprachenlehrer. Aus der Tatsache, daß beispielsweise Johann Michael Friedrich Schulze sowohl als Lehrer des Englischen am Philanthropin zu Dessau als auch später während seiner Zeit als Direktor der von ihm gegründeten Berliner Handelsschule Englischunterricht gab und Lehrbücher ver-

58) Zur Anschauung vgl. unten Abschnitt 3.

59) S. dazu den folgenden Abschnitt 2.

60) Zum Spiel im Fremdsprachenunterricht der Philanthropen vgl. unten Abschnitt 3.

61) So z.B. Martin Ehlers, *Gedanken vom Vocabellernen bey dem Unterricht in Schulen*, Altona 1770, S. 24; zitiert nach der Rezension in der *ADB*, Bd. 14, 2. Stück, 1771, S. 313.

62) S. "Einige Gedanken über den mündlichen Vortrag des Schulmanns", in: *Gesammelte Schulschriften*, Berlin 1789, S. 381-419.

63) Von Ernst Christian Trapp ist lediglich bekannt, daß er an der Universität Halle Englischunterricht anhand einer Gedichtanthologie erteilte. Vgl. Konrad Schröder, *Annales* 4, (s. Fn. 26), S. 105.

öfentlichte, mag man auf eine gute Kompetenz im Englischen schließen. Zuweilen lag der fremdsprachliche Unterricht einer Klasse in den Händen zweier Lehrer, eines Muttersprachlers, der für Aussprache und Konversation zuständig war, und eines Deutschen, der z.B. an der Handelsschule den kaufmännischen Realunterricht in der Fremdsprache durchführte.⁶⁴

Die Zusammenstellung des Lernstoffs war für sie gegenüber der Methode von untergeordneter Bedeutung. Schnell sollte der Unterricht zum Lesen fortschreiten; als Lesestoff dienten zunächst kleine Erzählungen und Fabeln.⁶⁵ Leichter war es mit der Festlegung der Inhalte für den Englischunterricht an Handelsschulen. Nachdem die Schüler Grundkenntnisse in der fremden Sprache erworben hatten, setzte an der Berliner Handelsschule der Realsprachunterricht ein, d.h. eine Verknüpfung von Sach- und Sprachunterricht. "Der Geschichtsunterricht wurde in der Berliner Handelsschule fast ausschließlich fremdsprachlich erteilt."⁶⁶ Noch stärker lag an der Hamburger Handelsakademie, an der Christoph Daniel Ebeling Englisch lehrte, das Gewicht auf den Sprachbedürfnissen der künftigen Kaufleute, für die u.a. spezielle Korrespondenzstunden eingerichtet waren.⁶⁷

Zwar war die Nützlichkeit des Unterrichts besonders in lebenden Fremdsprachen ein zentrales Anliegen der Philanthropen, doch gelang es ihnen nicht, Lerninhalte des nicht berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts genau festzulegen. Für angehende Kaufleute ließen sich die zukünftigen Fremdsprachenbedürfnisse eher vorhersagen als für die Schüler, deren spätere Berufstätigkeit noch völlig unklar war. Da die Philanthropen im Gegensatz zum traditionellen Verständnis des Fremdsprachenlernens keinen Bildungswert darin sahen, allein die Grammatik einer fremden Sprache zu kennen, hätte für sie die Frage nach den Inhalten durchaus große Bedeutung haben müssen. Einige von ihnen stellten sich dieser Frage eher indirekt, dafür aber ganz konkret, indem sie nämlich Lehrbücher für den Fremdsprachenunterricht schrieben und sich auf diese Weise mit Stofffragen auseinandersetzten.

2. Das Lehrbuch

Von der Verwendung von Lehrbüchern im Fremdsprachenunterricht der Philanthropen wissen wir nur wenig. Einige Hinweise lassen sich aber ihren fremdsprachendidaktischen Schriften und den Englischlehrbüchern von Englischleh-

⁶⁴) Vgl. Hugo Dietze, *Methodik* ... (s. Fn. 6), S. 26.

⁶⁵) Vgl. das Lesebuch von Friedrich Gedike, *Englisches Lesebuch für Anfänger nebst Wörterbuch und Sprachlehre*, 2. Aufl., Berlin 1797.

⁶⁶) Vgl. Hugo Dietze, *Methodik* ... (s. Fn. 6), S. 23.

⁶⁷) Ebd., S. 28.

ren entnehmen, die den Philanthropen nahestanden. Ein Englischlehrbuch aus der Feder eines der Hauptvertreter des Philanthropismus ist jedoch nicht bekannt. Friedrich Gabriel Resewitz skizzierte in seiner Schrift über die Erziehung des Bürgers den Sprachunterricht an der Bürgerschule in methodischer und inhaltlicher Sicht. Besonders aufschlußreich sind seine Überlegungen zu dem für einen Unterricht nach seiner Vorstellung notwendigen Lehrbuch. Neben einer Grammatik, die nur das Nötigste enthalten solle, wünscht sich Resewitz:

[...] eine Sammlung aus guten Schriftstellern in der zu lernenden Sprache, von Fabeln, Erzählungen und kleinen Versen für die Anfänger; von schönen, guten und nützlichen Thaten und Charaktern derselben Nation; ein Auszug aus ihrer Geschichte; eine Schilderung ihres bürgerlichen Charakters; eine kurze Geschichte ihrer Handlung und ihres Gewerbes! Nachricht von ihren Erfindern; eine Sammlung von Idiotismen der Sprache; und einige ihrer besten Briefe und Gedichte. Auf diese Art wird Sprach- und nützliche Realkenntniß mit einander verbunden. Durch die Lectüre muß man in einer Sprache vollkommen werden. Zu dem Ende werden die, die so weit sind, zum Lesen guter Bücher angeführt. In der Schule kann man die guten Geschichtsbücher einer Nation und die besten Uebersetzungen der Alten dazu wählen; und zur Privatlectüre macht man den Schülern die besten und nützlichsten Schriftsteller bekannt, die in der Sprache vorhanden sind.⁶⁸

Wichtigstes Lehrbuch für den fremdsprachlichen Unterricht nach philanthropischem Muster ist somit nicht die Grammatik, sondern ein landeskundlich und literarisch orientiertes Lesebuch, mit Hilfe dessen die Lernenden ihre Sprachkenntnisse vertiefen und, was wichtiger ist, nützliche Informationen über Zielland und Zielkultur erwerben. Insofern entspricht das Lehrbuch den Nützlichkeitsvorstellungen philanthropischen Fremdsprachenunterrichts. Die Hinführung zur fremdsprachigen Literatur erfolgt erst im Anschluß an den Erwerb fremdsprachlicher Grundkenntnisse, und zwar lediglich als Privatlektüre. Dementsprechend kann Hugo Dietze in seiner Darstellung der Methodik des Fremdsprachenunterrichts an Handelsschulen – ein Buch, das zur Blütezeit der Kulturkunde in den zwanziger Jahren unseres Jahrhunderts entstand – an mehreren Stellen hervorheben, wie stark die Handelsschulen des 18. Jahrhunderts, die ja unter philanthropischem Einfluß standen, das kulturkundliche Element in ihrem Fremdsprachenunterricht verwirklicht hätten.⁶⁹

Von den hier untersuchten Lehrbüchern des Englischen sind es insbesondere die Sprachlehre und das Lesebuch von Johann Michael Friedrich Schulze⁷⁰

68) *Die Erziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes, und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit*, 1787 (s. Fn. 40), S. 102

69) Vgl. *Methodik* ... (s. Fn. 6), S. 23, 26, 31.

70) *Erste Anfangsgründe der Englischen Schrift- und Sprachkunde*, Berlin 1794; *Neues Englisch-geographisches und historisches Lesebuch*, Erster Theil, Halle 1789.

und die Lesebücher von Christoph Daniel Ebeling⁷¹ und Friedrich Gedike,⁷² die der Vorstellung von Resewitz nahekommen. Schulzes Sprachlehre — von ihm selbst als Fibel bezeichnet — enthält abgesehen von der beispielreich dargestellten Aussprache keine grammatischen Regeln, sondern Kurztexte zum Übersetzen und Üben. Es bietet also noch nicht einmal den Grundbestand morphologischer und syntaktischer Erläuterungen. Vermutlich war es dem Lehrer anheimgestellt, dieses Wissen anhand von Texten im mündlichen Unterricht zu vermitteln. Das Lesebuch von Schulze beschränkt sich auf Auszüge aus Reise-schilderungen der Zeit. Am ehesten entspricht das Lesebuch von Friedrich Gedike dem von Resewitz gewünschten Lehrbuch, da es eine kurzgefaßte Sprachlehre und Texte wachsender Länge und Komplexität enthält, die zudem überwiegend historischen Werken entnommen sind.⁷³ Bei Christoph Daniel Ebeling nehmen die wirtschaftlichen und geographischen Texte breiteren Raum ein. Obwohl Gedike und Ebeling zur Gruppe der Mitarbeiter an der "Allgemeinen Revision" gehörten, rechnet man sie nicht zum engeren Kreis der Philanthropen. Vielleicht war es gerade die Verknüpfung von einem aufklärerischen pädagogischen Ansatz mit einigen philanthropischen Aspekten und einer praktischen Lehrerfahrung bei Ebeling, Gedike und — in geringerem Maße — bei Schulze, die zur Herausgabe von durchaus erfolgreichen Lehrbüchern geführt hat.

Friedrich Gedike hat sich auch theoretisch mit der Frage der Lehrbücher beschäftigt und über deren Funktion im Unterrichtsablauf nachgedacht. "Ein Lehrbuch muß dem Lehrer bloß seinen Gang vorzeichnen, aber die eigentliche Ausführung muß seinem mündlichen Vortrage überlassen bleiben."⁷⁴ Als Hilfe zur Umsetzung des Lehrbuchs schlägt Gedike Bücher für Lehrer vor, die nach demselben Plan und derselben Ordnung wie das Lehrbuch aufgebaut sind und dieses kommentieren. "Daß diesen Büchern für die Lehrer zugleich eine Methodik oder eine Anweisung zum zweckmäßigen Gebrauch des Lehrbuchs beigefügt werden müßte, versteht sich von selbst."⁷⁵ Gedikes bemerkenswerter Vorschlag für lehrbuchbegleitende Lehrerhandbücher wurde leider weder von ihm selbst noch von anderen Lehrbuchverfassern seiner Zeit aufgegriffen. Erst in unserem Jahrhundert wurden Lehrerhandbücher üblich.

71) *Vermischte Aufsätze in englischer Prose* ..., 4. Aufl., Hamburg 1784.

72) *Englisches Lesebuch für Anfänger nebst Wörterbuch und Sprachlehre*, 2. Aufl., Berlin 1797.

73) Vgl. oben Kap. 3, II. (b) zum Lesebuch von Friedrich Gedike.

74) "Einige Gedanken über Schulbücher und Kinderschriften", in: *Gesammelte Schulschriften*, Berlin 1789, S. 445.

75) Ebd., S. 449.

3. *Anschauung, Übung und Spiel*

Mit Anschauung, Übung und Spiel sind drei Hauptstützen des philanthropischen methodischen Ansatzes bezeichnet. Diese Schwerpunkte der Methode deuten darauf hin, daß sich die philanthropischen Fremdsprachendidaktiker besonders intensiv mit der Phase des Anfangsunterrichts beschäftigten. Hierzu waren ihre Verfahrensvorschläge detailliert und konkret.

Im Fremdsprachenunterricht nach strengem philanthropischem Muster hatte das Lehrbuch nicht die zentrale Stellung wie beim Sprachenlernen durch die grammatisierende Methode. Gerade im Anfangsunterricht war der Lehrer Hauptinformant, der mit Hilfe von Bildern, Modellen der realen Anschauung oder durch eigene Tafelzeichnungen⁷⁶ fremdsprachliche Bedeutungen erklärte. Die Basedowschen Kupferstiche und der mehrsprachig erläuterte "Orbis Pictus"⁷⁷ bildeten den Grundstock des visuellen Unterrichtsmaterials. So empfahl Johann Bernhard Basedow Bilder von Gegenständen, über deren Eigenschaften man sprechen solle.⁷⁸ Ernst Christian Trapp hielt die Umgebung der Schüler im Klassenzimmer für das geeignete Anschauungsmaterial, so daß der Anfangsunterricht mit dem Gespräch über die in der Schulstube befindlichen Gegenstände beginnen solle, und zwar mit den Schülern und dem Lehrer selbst, mit ihrer Kleidung und ihren Körperteilen, der Einrichtung des Klassenzimmers und den dort zu verrichtenden Tätigkeiten, ehe andere Gegenstände und ihre Eigenschaften, Landkarten und moralische Handlungen den Gesprächsstoff lieferten.⁷⁹ Er setzte sich zudem für ein Erlernen der Umgangssprache ein, weil die Unterhaltung über die Gegenstände und Themen des täglichen Lebens, "kurz über alle menschlichen Angelegenheiten, Stände, Geschäfte"⁸⁰ Ziel des Unterrichts sei. Allerdings stellten die Philanthropen keine Überlegungen darüber an, in welchem Umfang beispielsweise Haushaltsgegenstände, landwirt-

⁷⁶⁾ Vgl. Hermann Gilow, *Das Berliner Handelsschulwesen des 18. Jahrhunderts*, Berlin 1906, S. 122.

⁷⁷⁾ Als "vorzüglich gut und empfehlenswert" bezeichnet der Rezensent der ADB das Buch "Neuer Orbis Pictus für Kinder in fünf Sprachen" (Leipzig, o.J.), in dem u.a. Gegenstände des häuslichen Gebrauchs, der Naturgeschichte, der Handwerker, aus der Geschichte abgebildet und mit deutschen, lateinischen, französischen, englischen und italienischen Benennungen versehen sind; vgl. ADB, 67. Bd. 1786, S. 545 ff. Auch D. Reuter, der Herausgeber eines pädagogischen Lexikons der Zeit, wünscht sich ein Fremdsprachenlernbuch, das Abbildungen und Erläuterungen zu Gegenständen enthält; *Pädagogisches Real-Lexicon*, Nürnberg 1811, S. 245.

⁷⁸⁾ Vgl. *Methodenbuch* ... (s. Fn. 42), S. 115. Auf Basedows Anregung hin wurden Kupfertafeln mit Abbildungen von Gegenständen und Tätigkeiten gestochen, die im Unterricht Verwendung fanden. Vgl. dazu oben bei Fn. 52.

⁷⁹⁾ *Ueber den Unterricht in Sprachen* (s. Fn. 14), S. 404.

⁸⁰⁾ Ebd., S. 383.

schaftliche Geräte oder Musikinstrumente benannt werden sollten, die auf den von Basedow entwickelten Kupferstichen abgebildet sind.⁸¹

Wie sehr den Pädagogen dieser Zeit die Frage der Anschauung am Herzen lag, ersieht man aus den immer wiederkehrenden Hinweisen in den Rezensionen der "Allgemeinen Deutschen Bibliothek", und zwar auch denjenigen, die mit Fragen der Anschauung unmittelbar nichts zu tun hatten. So enthält die Rezension einer pädagogischen Zeitschrift die detaillierte Beschreibung einer Modellsammlung zum Schulgebrauch, die maßstabgerechte, naturgetreue Nachbildungen aus Holz in einem gesonderten Klassenraum bieten solle.⁸²

Auch für die Lehrbücher strebte man Anschaulichkeit an. Friedrich Gedike meinte, "man könnte übrigens selbst durch die äußere Einrichtung des Drucks, z.B. durch Abwechselung verschiedener Schriftarten, die Deutlichkeit und Verständlichkeit, besonders aber die schnellere Uebersicht ungemein befördern".⁸³ Das Bemühen um Klarheit und Übersichtlichkeit lag auch den Versuchen der Lehrbuchautoren der Zeit zugrunde, tabellarische Zusammenstellungen wichtiger Wissensbereiche, vor allem aus der Grammatik und Aussprachelehre, zu schaffen.⁸⁴

Die Forderung nach Lernen durch Anschauung gründete sich auf das Ziel des natürlichen Lernens. So wie die kleinen Kinder die Welt entdeckten, sollte auch in der Schule verfahren werden, indem der Lehrer das jeweilig Neue beschreibt und vorstellt. Dazu kam das Bestreben der Philanthropen, das ganzheitliche Lernen zu fördern und alle Sinne der Zöglinge anzusprechen. Eine der Regeln für eine Unterrichtsmethode, die den gesunden Verstand fördern soll, hieß denn auch bei Resewitz: "Bringe alles, so viel möglich ist, für die Sinne: laß es oft sehen und genau betrachten. Dieß ist der Weg der Natur."⁸⁵

Das ganzheitliche Prinzip war auch für ein anderes Lernverfahren bestimmend, das von den Philanthropen propagiert wurde: das Spiel. Spiele wurden als besonders lerneffektive und motivationssteigernde Elemente der Übungs- und Sprechmethode im Fremdsprachenunterricht von vielen Philanthropen empfohlen.⁸⁶ Viele der methodischen Abhandlungen enthalten Beschreibungen

81) So an der Berliner Handelsschule, vgl. Hugo Dietze, *Methodik* ... (s. Fn. 6), S. 21.

82) Vgl. *ADB*, 12. Bd., 2. Stück, 1770, S. 1-13.

83) "Einige Gedanken über Schulbücher und Kinderschriften," (s. Fn. 74), S. 449.

84) Vgl. dazu oben Kap. 2, III. (a).

85) *Die Erziehung des Bürgers* ... (s. Fn. 40), S. 25.

86) Zur ausführlichen Darstellung der Spielpädagogik der Philanthropen siehe Günter Ulbricht, *Das Spiel in der Pädagogik der Philanthropisten*, Diss. Päd. Berlin 1953; zur Begründung des Spieleinsatzes für das Fremdsprachenlernen bei den Philanthropen vgl. Friederike Klippel, *Spieltheoretische und pädagogische Grundlagen des Lernspieleinsatzes im Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt und Bern 1980, S. 63 ff.

von Spielen, die helfen sollten, das Sprachenlernen lustvoller und erfolgreicher zu gestalten.⁸⁷ "Bei der Uebungsmethode sind solche — Possen, wenn man will, aber *solche*, wobei die Kenntniß der Sprache soviel gewinnt, [...] nicht zu verwerfen."⁸⁸

Die praktische Umsetzung der Übungs- und Sprechmethode mit ihren spielrischen Elementen schien nicht nur auf die Philanthropine beschränkt zu sein, denn für das Helmstedter Gymnasium hieß es: "Was im Latein von den Knaben gelernt werde, müsse mehr spielend gelernt werden und ohne Unlust zu erregen."⁸⁹ Und auch der Protest des Rektors des Fürstlich-Waldeckschen Landesgymnasiums zu Korbach über das spielende Fremdsprachenlernen als ein Hauptfehler neuerer Erziehungsanstalten⁹⁰ spricht für einen größeren Bekanntheitsgrad und eine weitere Verbreitung dieser Methode über die Philanthropine hinaus.

Die von den Philanthropen entwickelten Spiele waren Übungs- und Lernsituationen, die in vielen Fällen nach bestimmten Regeln ablaufende Gespräche oder Frage-Antwort-Ketten in der Fremdsprache zwischen Lehrer und Schülern hervorbrachten. Die Spielregeln legten die Art der Schüleräußerungen fest; das Vokabular und auch die erforderlichen Satzstrukturen wurden quasi nebenbei durch häufiges Wiederholen im Spielverlauf geübt. Gründe für den Spieleinsatz im Rahmen der Übungsmethode waren vor allem der Übungseffekt,⁹¹ aber auch die Steigerung der Lernfreude.⁹²

(d) Der Einfluß der philanthropischen Fremdsprachenmethodik

In einer Zeit des expandierenden neusprachlichen Unterrichts waren die Philanthropen die ersten, die sich im Rahmen ihres Erziehungs- und Unterrichtskonzepts Gedanken über die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts machten. Allerdings ist zu fragen, inwieweit ihre Auffassungen und Handlungsempfehlungen aufgegriffen und weiterentwickelt wurden. Die Antwort muß differenziert ausfallen: Die Ansichten der Philanthropen über die beste methodische

⁸⁷⁾ So z.B. Ernst Christian Trapp, *Ueber den Unterricht in Sprachen* (s. Fn. 14), S. 413 ff. (dort als Zitat aus Christian Gottfried Schütz, *Methodenbuch für angehende Lehrer*, Halle 1783, S. 70 ff.); Johann Bernhard Basedow, *Elementarwerk*, hrsg. Theodor Fritzsche, Hildesheim 1972, S. 65 ff.

⁸⁸⁾ Ernst Christian Trapp, *Ueber den Unterricht in Sprachen* (s. Fn. 14), S. 417.

⁸⁹⁾ S. Zitat bei Konrad Schröder, *Annales* 4 (s. Fn. 26), S. 98.

⁹⁰⁾ Vgl. Wilhelm Aehle, *Die Anfänge des Unterrichts in der englischen Sprache besonders auf den Ritterakademien*, Hamburg 1938, S. 54.

⁹¹⁾ Vgl. Trapp, *Ueber den Unterricht in Sprachen* (s. Fn. 14), S. 413 ff.

⁹²⁾ Vgl. Ernst Christian Trapp, *Vom Unterricht ueberhaupt* (Band VIII der Allgemeinen Revision), 1787, S. 122 f.

Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts wurden — zumindest in Teilen — von einer ganzen Anzahl aufgeklärter Pädagogen geteilt. Einzelne Ideen fanden jedoch unterschiedlich starke Zustimmung.

Die Verschiebung des grammatischen Unterrichts auf einen Zeitpunkt nach dem Fertigkeitstraining beispielsweise hatte relativ viele Anhänger. So wurde Joachim Heinrich Campes Abhandlung "Hauptsätze der sogenannten neuen Erziehungstheorie ...",⁹³ in der er sich unter Berufung auf zahlreiche prominente Pädagogen und Philologen gegen die grammatisierende Methode ausspricht, noch als Kernstück des Artikels "Spracherlernung, Sprachstudium" in der verbreiteten Enzyklopädie von Krünitz verwendet.⁹⁴ Auch hier wird zuerst eine Unterrichtsmethode empfohlen, in der das Lernen der Fremdsprache durch Gebrauch und Übung der Bearbeitung der Grammatik vorangeht. Ähnlichkeiten gibt es darüber hinaus mit dem Lehrgangskonzept von Johann Heinrich Philipp Seidenstücker, das für lange Zeit den neusprachlichen Unterricht im 19. Jahrhundert bestimmte.⁹⁵

Auch andere Sprachforscher wandten sich gegen einen Grammatikunterricht traditioneller Prägung, ohne jedoch in ihren methodischen Gegenentwürfen zu den gleichen Lösungen zu gelangen wie die Philanthropen. So beruft sich auch Jakob Ludwig Thomas auf das Prinzip des naturgemäßen Lernens in Anlehnung an den Muttersprachenerwerb: "Diese künstliche Methode, Sprache zu lehren, ist die beste, welche die natürliche, so viel möglich ist, nachahmt."⁹⁶ Thomas entwickelt eine dialogische Methode, bei der Lehrer und Schüler die Grammatik Regel für Regel im Gespräch erarbeiten. Zwar ist das Gespräch auch im Fremdsprachenunterricht der Philanthropen zentral, doch dreht es sich um Gegenstände oder Texte, nicht um grammatische Regeln. Auch die Verwendung von Verfahren im Anfangsunterricht, die auf Anschauung basierten, wurde in der Folgezeit wieder aufgegriffen.⁹⁷

Trotz dieser Beispiele und Belege für die Verbreitung und Langzeitwirkung philanthropischen Gedankenguts zum Fremdsprachenunterricht darf man jedoch nicht annehmen, die Übungs- und Sprechmethode sei zu ihrer Zeit all-

⁹³⁾ S. Fn. 20.

⁹⁴⁾ Johann Georg Krünitz, *Ökonomisch-technologische Encyklopädie oder allgemeines System der Staats-, Stadt-, Haus- und Landwirthschaft, und der Kunstgeschichte in alphabetischer Ordnung*, Band 161, Berlin 1834.

⁹⁵⁾ Siehe dazu unten Teil III, Kap. 3 und 4.

⁹⁶⁾ *Glossologie der Sprache*, Zweyter Versuch: über die äussere Darstellung, über die Erlernung der Sprache, Wien 1786, S. 47 (Faksimileneudruck mit einer Einleitung von Herbert Brekle, Stuttgart-Bad Cannstadt 1979).

⁹⁷⁾ Vgl. die lobenden Rezensionen von Anschauungsmaterialien in der *ADB* (s. oben bei Fn. 77) sowie die sich im 19. Jahrhundert entwickelnden Konzeptionen von Elementarbüchern (s. unten Teil III, Kap. 3 und 4).

gemein akzeptiert worden. Der Einfluß der Philanthropen auf den praktischen Fremdsprachenunterricht außerhalb der Philanthropine und gewisser Handelsschulen war vermutlich gering. Das hängt mit mehreren Bedingungen zusammen, die von den philanthropischen Pädagogen selbst gar nicht zu steuern waren. Als erster Aspekt ist der Mangel an sprachlich kompetenten und methodisch versierten Fremdsprachenlehrern zu nennen. Sprachlich und auch methodisch hätte man Fremdsprachenlehrern durch geeignete, gut strukturierte Lehrmaterialien zwar in gewisser Weise helfen können, doch war die philanthropische Methode besonders im Anfangsunterricht weitgehend lehrbuchunabhängig und lebte bei der auf Anschauung und Handlung bezogenen Unterrichtsführung allein aus dem methodischen und sprachlichen Geschick des Lehrers. Lehrerhandbücher oder Methodiken, in denen der Unterrichtsgang nach einzelnen Schritten und Stufen aufgeteilt und konkrete Lehrer-Schüler-Interaktionen in der Fremdsprache beschrieben waren, standen als Hilfs- und Weiterbildungsmittel nicht zur Verfügung. So war es der Initiative jedes einzelnen Lehrers überlassen, sich die notwendigen methodischen und sprachlichen Fertigkeiten anzueignen.

Im Anfangsunterricht spielte ein systematisch durcharbeitendes Lehrbuch keine Rolle. Insofern war eine Verbreitung philanthropischer Fremdsprachenmethodik durch entsprechende Lehrbücher, die den Gang des Unterrichts bestimmten, hier nicht möglich. Es gab einfach nicht genügend überzeugende Unterrichtsmaterialien und Hilfsmittel, die allein wegen ihrer Qualität und Struktur auch Lehrern ohne philanthropische Vorbildung hätten empfohlen und die von ihnen ohne Schwierigkeiten hätten eingesetzt werden können. Die Lesebücher von Gedike und Schulze waren zwar erfolgreich, konnten aber mit den häufig aufgelegten Sprachlehren von Fick oder Arnold nicht konkurrieren.⁹⁸ Zusätzlich zu den genannten Voraussetzungen trug der große Kontrast zwischen der spiel- und übungsbezogenen Vorgehensweise der Philanthropen und dem Grammatiklernen der Zeit letztlich zu den Durchsetzungsproblemen der philanthropischen Pädagogik im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht bei. Wie groß dieser Kontrast war, belegt die Schilderung des traditionellen Unterrichts von Jakob Ludwig Thomas:

Die gewöhnlichste unter allen Methoden, fremde Sprachen [...] zu erlernen, besteht in Anweisungen aus einer Grammatik [...] Man fängt, nachdem der Knabe lesen gelernt, auch einige lateinische Wörterchen gefaßt hat, sogleich mit Erklärungen etwa folgenden Inhalts an: was ist die Grammatik? wie viel sind partes orationis? was ist das genus, das verbum, der Syntax? [...] Hiemit wird die Uebung

⁹⁸⁾ Friedrich Gedike, *Englisches Lesebuch für Anfänger ...* (s. Fn. 65), Johann Michael Friedrich Schulze, *Neues Englisch-geographisches und historisches Lesebuch* (s. Fn. 70), Johann Christian Fick, *Praktische Englische Sprachlehre ...*, 19. Aufl., Erlangen 1837, Theodor Arnold, *Grammatica Anglicana Concentrata*, 11. Aufl., Jena und Leipzig 1805.

der Uebersetzung aus dem Lateinischen ins Deutsche, und bald auch aus dem Deutschen ins Lateinische verbunden; die Grammatik wird auswendig gelernt, und die Uebersetzungs-Uebungen fortgesetzt, aber völlig ohne Frucht und Seegen; nach jahrelanger Mühe bleibt das übersetzte Thema immer noch fehlervoll; an wahre Kenntniß der lateinischen Sprache aus den Schriftstellern ist gar nicht zu denken.⁹⁹

Eine Methode, bei der die Lehrer mit ihren Schülern über alles sprechen und mit ihnen spielen sollten, mußte besonders bei den Schulmeistern auf Widerstand stoßen, die an das von Thomas geschilderte Vorgehen gewöhnt waren und eine gründliche Beherrschung der grammatischen Regeln für das Ziel des Sprachenlernens hielten.

Die Verwirklichung philanthropischer Unterrichtsmethoden im Fremdsprachenunterricht war daher zeitlich und örtlich begrenzt, und zwar in erster Linie auf die Philanthropine und einige Handelsschulen,¹⁰⁰ an denen sowohl die Übungsmethode als auch der Realsprachunterricht durchgeführt wurden. Aber auch hier hing die Umsetzung philanthropischer Ideen in erster Linie von der sprachlichen und methodischen Kompetenz der Lehrer ab.¹⁰¹

III. Die Interlinearmethode: Hamilton und Jacotot 1830-50

Die zweite größere methodische Strömung, die nach der philanthropischen Übungs- und Sprechmethode in fremdsprachendidaktischen Schriften diskutiert wurde,¹⁰² war die mit den Namen James Hamilton und Joseph Jacotot assoziierte Interlinearmethode. Die Blütezeit der Interlinearmethode lag in den zwei Jahrzehnten von etwa 1830 bis 1850. Hauptkennzeichen dieses methodischen

⁹⁹⁾ *Glossologie der Sprache*, 1786 (s. Fn. 96), S. 43.

¹⁰⁰⁾ "Auf keinem anderen Gebiete zeigt sich die philanthropistische Richtung des Stifters der Handelsschule und seiner beiden von Dessau mitgekommenen Kollegen so deutlich als bei dem fremdsprachlichen Lehrbetrieb;" so Hermann Gilow, *Das Berliner Handelsschulwesen ...* (s. Fn. 6), S. 119.

¹⁰¹⁾ So scheint H. L. Ibbeken, der im Philanthropin zu Heidesheim kurze Zeit Englischunterricht erteilte, dort die Übungsmethode nicht verwendet zu haben. Auch die von Ibbeken (zum Teil unter dem Pseudonym Thomson) veröffentlichten Lehrbücher sind traditioneller Machart und legen den Schluß nahe, daß er kein Anhänger der philanthropischen Pädagogik war. Vgl. dazu Hermann Gilow, *Das Berliner Handelsschulwesen ...* (s. Fn. 6), S. 60.

¹⁰²⁾ So z.B. Christian Friedrich Wurm, *Hamilton und Jacotot*. Ein Beitrag zur Geschichte der neuesten Reform des Sprachunterrichts, Hamburg 1831; Kröger, "Ueber die neuen Methoden, fremde Sprachen zu lehren, welche Hamilton und Jacotot angegeben", in: Fr. H. Chr. Schwarz (Hrsg.), *Darstellungen aus dem Gebiete der Pädagogik*, Leipzig 1833; Leonhard Tafel, *Hamilton und seine Gegner ...*, Stuttgart 1837; C. A. Schmid, *Die Hamiltonische Frage*, Stuttgart 1838; J. A. Pfau, *Der Sprachunterricht nach Hamilton und Jacotot für Lehrer an Gymnasien und Realschulen dargestellt*, Quedlinburg 1844.

Ansatzes ist die Verwendung eines Ausgangstextes, dem zwischen den Zeilen eine wörtliche deutsche Übersetzung beigelegt ist.

Die Bezeichnung Interlinearmethode hat sich für diese Methode eingebürgert, wenngleich sie nicht für alle Varianten zutreffend ist. Bei Jacotot stehen Text und Übersetzung nicht zeilenweise untereinander, sondern satzweise nebeneinander; er geht somit von einer Lateralübersetzung aus. Man könnte demnach daran denken, aus heutiger Sicht eine passendere Bezeichnung zu finden. Sowohl Hamiltons als auch Jacotots Methode enthalten Elemente der in unserem Jahrhundert konzipierten bilingualen Methode,¹⁰³ z.B. die Semantisierung durch Übersetzung in die Ausgangssprache. Solche Gemeinsamkeiten berechtigen jedoch nicht dazu, den Begriff bilinguale Methode in die Anfangsphase des 19. Jahrhunderts zu transferieren. Hamilton und Jacotots Methoden ließen sich auch als Übersetzungsmethoden kennzeichnen; doch hatte die Übersetzung in fast allen methodischen Ansätzen der Zeit eine zentrale Stellung und ist als Unterscheidungskriterium verschiedener Methodenkonzepte daher nicht einsetzbar. Zwar wären die Adjektive "analytisch" und "induktiv" als Beschreibung und Unterscheidung der Methoden Hamilton und Jacotot von einigen anderen Methoden der Zeit geeignet, doch sind sie zu abstrakt und nicht ausreichend spezifisch als Kennzeichnung, da eine ganze Anzahl anderer Methoden analytische und induktive Vorgehensweisen ebenfalls empfahlen. Der Name Interlinearmethode wird daher trotz aller Einwände auch hier als Sammelbegriff für die Methoden Hamilton und Jacotot verwendet.

(a) Vorläufer und Entstehungsgeschichte

Das Prinzip, eine fremde Sprache mit Hilfe von Paralleltexten in Ziel- und Muttersprache zu lernen, ist nicht erst von James Hamilton oder Joseph Jacotot erfunden worden. Beispiele für dieses Vorgehen finden sich sowohl in der Lernpraxis als auch in pädagogischen Schriften des 17. und 18. Jahrhunderts. So sah John Locke diesen Weg als den nächstbesten zum Fremdsprachenlernen durch Immersion¹⁰⁴ an:

But if such a Man Cannot be got, who speaks good Latin, and being able to instruct your Son in all these Parts of Knowledge, will undertake it by this Method; the next best is to have him taught as near this way as may be, which is by taking some easy and pleasant Book, such as Aesop's Fables, and writing the English

¹⁰³⁾ Vgl. C. J. Dodson, *Language teaching and the bilingual method*, London 1967; Wolfgang Butzkamm, *Praxis und Theorie der bilingualen Methode*, Heidelberg 1980.

¹⁰⁴⁾ *Some Thoughts Concerning Education*, 4. Aufl., London 1699, S. 292: "If therefore a Man could be got, who himself speaking good Latin, would always be about your Son, talk constantly to him, and suffer him to speak or read nothing else, this would be the true and genuine way."

Translation (made as literal as it can be) in one Line, and the Latin Words which answer each of them, just over it in another. These let him read every Day over and over again, till he perfectly understands the Latin; and then go on to another fable, till he be also perfect in that, not omitting what he is already perfect in, but sometimes reviewing that, to keep it in his Memory.¹⁰⁵

Hier finden sich bereits wesentliche Kennzeichen des Vorgehens von Hamilton, und zwar die Interlinearversion von Text und Übersetzung, die möglichst genaue wörtliche Übertragung und die Wiederholung des bereits Gelernten. Ob James Hamilton seine methodischen Ideen jedoch bei Locke entlehnt hat, ist ungewiß, wenn nicht sogar unwahrscheinlich, da Hamilton sein Sprachlehrverfahren aus seiner persönlichen Sprachlernerfahrung und nicht aus der pädagogischen Literatur entwickelte.¹⁰⁶

Der Mangel an geeigneten Englischlehrbüchern führte im 18. Jahrhundert dazu, daß ein Originalwerk der Zielsprache zusammen mit einer Übersetzung gelegentlich die Grundlage des Fremdsprachenlernens bildete.¹⁰⁷ Das war vor allem ein beliebter Weg bei den Autodidakten, denen es in erster Linie um den Erwerb von Lesefertigkeiten und nicht um grammatisches Wissen ging. Für den Selbstunterricht ist auch der Vorschlag von Jung gedacht, der ein Lehrbuch skizzierte, mit dem

sorgfältige Eltern, auch wenn sie selbst keine gelehrte Bildung bekommen hätten, dennoch ihren Sohn, so bald er, gegen das eilfte, zwölfte, dreyzehnte Jahr, Lust und Trieb zum Latein lernen fühlt, dahin bringen könnten, daß er unter ihrer freundlichen Aufsicht und Anfeuerung ganz von selbst das Nothwendigste der lateinischen Sprache sich eigen machte.¹⁰⁸

Das Lehrbuch müsse, so Jung, aus mehreren Bänden bestehen, deren erster eine kurzgefaßte Grammatik enthalten solle. In weiteren Bänden finde der Lernende eine Chrestomathie mit Originaltexten, die nach Schwierigkeit geordnet seien:

Gegen über dem lateinischen Text eine so wörtliche Uebersetzung, daß sie genau die nämliche, und zwar Anfangs wie jene, bezifferte Wortfolge beobachtet, um die Abweichung dieser letzteren und ueberhaupt den ganzen Genius der beyden Sprachen — das schwerste in jeder! — desto anhaltend fühlbarer und anschaulicher zu machen.¹⁰⁹

¹⁰⁵⁾ Ebd., S. 294.

¹⁰⁶⁾ Vgl. J. A. Pfau, *Der Sprachunterricht nach Hamilton und Jacotot* ..., Quedlinburg 1844, S. 11 ff.

¹⁰⁷⁾ Vgl. Eva Maria Inbar, "Zum Englischstudium im Deutschland des XVIII. Jahrhunderts", in: *Arcadia*, 15. Jg. 1980, S. 17 f.

¹⁰⁸⁾ Jung, "Vorschlag zu zweckmäßiger Erleichterung des Selbstunterrichts in Sprachen, sonderlich des Lateinischen", in: *Deutsche Monatsschrift*, 1793/1, Bd. 1, S. 66.

¹⁰⁹⁾ Ebd., S. 68.

Dazu solle es Verweise auf die wichtigsten Regeln der Grammatik geben. Der vorletzte Band müsse eine gute deutsche Übersetzung der Texte enthalten, mit Hilfe derer man die wörtliche notfalls entschlüsseln und einen guten deutschen Stil kennenlernen könne. Für den letzten Band des Lehrbuchs wünscht sich Jung ein Wörterbuch, indem die Wortbildung, der Bedeutungszusammenhang und der Kontext in der Chrestomathie kenntlich gemacht sind.¹¹⁰ Dazu trete noch ein separater Anhang, der eine Anleitung für die Eltern darüber enthalte, was sie "bey dem Selbstunterricht des jungen Menschen zu beobachten haben."¹¹¹ Bei Jung kommt also zu der wörtlichen Übersetzung, die das Textverständnis und vor allem die grammatischen Unterschiede von Ausgangs- und Zielsprache offen legen soll, die Übertragung in gutes Deutsch hinzu.

Aufschlußreich sind Jungs Vorschläge für das Wörterbuch. Hierbei geht es ihm darum, sowohl Grundbedeutung, Verwandtschaft und Ableitungen von Wörtern dem Lernenden vor Augen zu führen als auch durch Hinweise auf die Textstellen die Verwendung der Wörter im Textzusammenhang als Verständnishilfe einzusetzen. Sein Plan für ein Selbstlernbuch ist hinsichtlich unterschiedlicher Lernbedingungen und -verfahren durchdacht. Über die Gestaltung der Grammatik und den Inhalt der Chrestomathie macht Jung jedoch nur sehr knappe Angaben. Seine Grundidee, Originaltexte mit wörtlicher und guter deutscher Übersetzung zur Grundlage des Fremdsprachenlernens zu machen, führt Jung auf die praktische Lernerfahrung eines Freundes zurück, der anhand einer zweisprachigen englisch-französischen Ausgabe des neuen Testaments sich selbst Englisch beigebracht habe.¹¹² Auch bei Jung begründete so die persönliche Begegnung mit fremden Sprachen und ein Beispiel ihrer gelungenen Erlernung den Ausgangspunkt der methodischen Überlegungen.

Vor der Verbreitung der Interlinearmethode in Deutschland als Folge des internationalen Erfolgs der Sprachkurse Hamiltons versuchte noch ein weiterer Autor, nämlich Engelmann, dieses Unterrichtsverfahren wieder in die Diskussion zu bringen:

Warum mag man wohl, in neueren Zeiten, in Deutschland, ein Erleichterungsmittel des Sprachunterrichts vernachlässigt haben, welches von den guten Alten geschätzt und benutzt wurde? [...] Hat man sie [= die Interlinearmethode] nur vergessen, weil sie *alt* ist, oder hat man wesentliche Mängel an ihr bemerkt? Fast möchte ich das erste glauben, denn an der Sache selbst wüßte ich nichts zu tadeln, als etwa, daß der Schüler dadurch leicht nachlässig werden könnte, und sich vielleicht an eine fehlerhafte Construction gewöhnen würde. Beydes Mängel, welche weniger in der Methode, als in einer fehlerhaften Anwendung derselben liegen.¹¹³

110) Ebd.

111) Ebd.

112) Vgl. ebd., S. 66 f.

Die Ausführungen von Locke, Jung und Engelmann belegen, daß die Interlinearmethode also durchaus vor ihrer marktschreierischen Anpreisung durch James Hamilton bekannt war und als Lernerleichterung für den Fremdsprachenunterricht empfohlen wurde. Allerdings erreichte sie eine gewisse Verbreitung erst im Anschluß an die Rezeption der Ideen Hamiltons in Deutschland in den dreißiger Jahren des 19. Jahrhunderts. Teilaspekte der Interlinearmethode, nämlich der Anfangsunterricht ohne formalgrammatische Unterweisung und das induktive Erarbeiten der grammatischen Regeln, gehörten durchaus zum methodischen Repertoire der Fremdsprachenlehrer des 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts und wurden von vielen anerkannten Pädagogen der Aufklärung, z.B. Johann Matthias Gesner oder Friedrich Gedike, empfohlen.¹¹⁴ Es waren somit nicht nur neue Ideen, die das Bild der Interlinearmethode bestimmten.

Die Entstehungsgeschichte der Methode Hamilton ist gleichzeitig die Geschichte des "self-made language teacher" James Hamilton.¹¹⁵ Hamilton kam 1798 als Kaufmann von England nach Hamburg und begann mit Hilfe eines Privatlehrers, die deutsche Sprache zu lernen, wobei er auf eigenen Wunsch keinen Grammatikunterricht erhielt. Sein Lehrer übersetzte ihm vielmehr eine kurze deutsche Anekdote Wort für Wort, gab einige Erklärungen zur Grammatik und ließ ihn nachübersetzen:¹¹⁶

Nachdem nun Hamilton ungefähr ein Dutzend Lehrstunden bei seinem deutschen Sprachlehrer genommen hatte, fand er sich im Stande, ein leichtes deutsches Buch zu lesen. Darauf reiste er in Geschäften nach Leipzig und erwarb sich durch beständige Übung ziemliche Fertigkeit im Lesen und Sprechen.¹¹⁷

Auf diese Erfahrung mit dem Lernen der deutschen Sprache griff Hamilton im Jahre 1815 in New York zurück, als er neue Wege suchen mußte, um die Existenz seiner Familie zu sichern. Er erteilte im ersten Jahr etwa 70 Schülern Französischunterricht und wurde dafür so gut bezahlt, daß er — auch aus finanziellen Gründen — den Sprachunterricht weiter betrieb und auf andere Städte

¹¹³⁾ Vgl. die Selbstankündigung seines nach der Interlinearmethode eingerichteten Französisch-Lehrbuchs "Ueber ein Erleichterungsmittel des Sprachunterrichts, und der eignen Erlernung der Sprache ohne Hülfe eines Lehrers", in: Johann Christoph Friedrich GutsMuths (Hrsg.), *Bibliothek der Pädagogischen Literatur*, 1800, 1. Band, Viertes Stück, S. 414 ff.

¹¹⁴⁾ Vgl. dazu Georg Jäger, "Humanismus und Realismus, Schulorganisation und Sprachunterricht 1770-1840", in: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur*, 6. Jg. 1976, S. 147 ff.

¹¹⁵⁾ Die folgende Darstellung stützt sich im wesentlichen auf J. A. Pfau, *Der Sprachunterricht nach Hamilton und Jacotot ...* (s. Fn. 102), S. 11 ff.

¹¹⁶⁾ Vgl. dazu Christian Friedrich Wurm, *Hamilton und Jacotot*. Ein Beitrag zur Geschichte der neuesten Reform des Sprachunterrichts, Hamburg 1831, S. 6 ff.; ebenso J. A. Pfau, *Der Sprachunterricht nach Hamilton und Jacotot ...*, Quedlinburg 1844, S. 11 ff.

¹¹⁷⁾ Ebd., S. 12.

ausdehnte. Als er 1823 nach England zurückkehrte, pries er seine neue Methode und deren Erfolge in Zeitungsanzeigen an, wodurch er großen Zulauf hatte und weitere Lehrer anstellen mußte, um die hohen Schülerzahlen zu bewältigen.

James Hamilton war einer der frühesten Fremdsprachenlehrer, der die Vermarktung seiner Ideen in großem Stil betrieb und aus seinem Unternehmen kommerziellen Erfolg zog. Triebfeder für Hamilton war, wenn man den Schilderungen der Zeit glauben darf, weniger ein pädagogisches Sendungsbewußtsein als vielmehr die Entdeckung einer Marktlücke. Er fällt insofern aus der Gruppe der hier untersuchten frühen Fremdsprachendidaktiker heraus. Demgegenüber finden sich zwischen Joseph Jacotot, einem Pädagogen, dessen Sprachlernkonzept in seinem allgemeinpädagogischen Ansatz begründet war, und den Philanthropen in dieser Hinsicht durchaus Parallelen. James Hamilton war dagegen der Begründer der kommerziell arbeitenden, privaten Sprachschulen, in denen der jeweilige Gründer die von ihm entwickelte Methode¹¹⁸ möglichst effizient und lukrativ vermarktete. In dieser Linie folgten im 19. Jahrhundert u.a. Ollendorff und Berlitz.

Obwohl Hamilton sich in Amerika und England, wo er Fremdsprachenunterricht erteilte, aus dem öffentlichen Schulwesen fernhielt,¹¹⁹ erregte seine Lehrmethode doch das Interesse einer ganzen Anzahl deutscher Fremdsprachenlehrer. Jedoch machte die marktschreierische Art und Weise, mit der Hamilton und einige seiner deutschen Anhänger die Methode anpriesen,¹²⁰ es Gegnern und Kritikern sehr leicht, die Interlinearmethode wegen des Stils ihrer Verbreitung von vornherein abzulehnen und sich nicht näher mit ihren fremdsprachenmethodischen Ideen auseinanderzusetzen. Dennoch ist die Zahl der Veröffentlichungen zur Interlinearmethode größer als die zu irgendeiner anderen Fremdsprachenlehrmethode bis zu diesem Zeitpunkt. Der erste Höhepunkt einer intensiven fremdsprachenmethodischen Diskussion lag also in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts.

¹¹⁸⁾ Hamiltons eigene Veröffentlichung "The history, principles, practice and results for the last twelve years ...", Manchester 1829, die ausgiebig von Pfau (s. Fn. 102) zitiert wird, war über den auswärtigen Leihverkehr nicht zu beschaffen.

¹¹⁹⁾ Christian Friedrich Wurm, *Hamilton und Jacotot* (s. Fn. 102), S. 19.

¹²⁰⁾ Vgl. J. A. Pfau, *Der Sprachunterricht nach Hamilton und Jacotot ...* (s. Fn. 102), S. 2: "Unglücklicher Weise waren auch gleich zu Anfang die leidenschaftlichsten und eifrigsten Anhänger Hamilton's und Jacotot's bei uns, mit einigen rühmlichen Ausnahmen, meistens unberufene Leute, denen es mehr ums Geld, als um die gute Sache zu thun war, und die sich insbesondere die marktschreierische, bei uns aber nicht sehr beliebte Weise Hamilton's zum Muster nehmen zu müssen glaubten, indem sie, besonders in Haupt- und Handelsstädten auf großen Placaten nicht selten an den Straßenecken [...] bekannt machten, daß man bei ihnen in 20-24 Stunden das Englische, Französische, Italienische etc. nach Hamilton'schen oder Jacotot'schen Grundsätzen vollkommen verstehen und sprechen lernen könnte."

Der zweite Name, der zu jener Zeit regelmäßig in Verbindung mit Hamilton und der Interlinearmethode fiel, ist der des Franzosen Joseph Jacotot. Jacotot war nach einem abwechslungsreichen Lebensweg ab 1818 Professor der französischen Sprache und Literatur im flämischen Löwen und entwickelte dort sein Konzept des Universalunterrichts.¹²¹ Im Gegensatz zu der Entstehungsgeschichte der Methode Hamilton war der Universalunterricht Jacotots nicht das Resultat eigener zufälliger Lernerfahrung und das Ausnutzen einer günstigen Marktlage, sondern die Umsetzung zweier grundsätzlicher pädagogischer Einsichten: "1) Alle Menschen haben gleiche Intelligenz und 2) Alles ist in Allem."¹²² Der erste Grundsatz muß so interpretiert werden, daß alle Menschen gleichermaßen lernfähig sind und es keine in der Natur der Menschen liegenden Gründe gibt, ein Fach oder eine Sprache nicht lernen zu können. Dieses sei vielmehr von Willen und Fleiß jedes einzelnen Schülers abhängig.¹²³ Der zweite Grundsatz bildete den Kern jeglichen Fachunterrichts. "Alles ist in Allem" hieß im Sinne Jacotots, daß alles aus einem Basistext herausgelesen, erklärt und dazu assoziiert werden kann.¹²⁴

Weder Hamilton noch Jacotot gehen von den grammatischen Regeln aus, sondern vom fremdsprachigen Text, der übersetzt und analysiert wird. Das ist vermutlich einer der Gründe dafür, daß ihre Methoden als gleich oder sehr ähnlich empfunden wurden, obwohl in der konkreten Bearbeitung des Basistextes durchaus Differenzen zwischen beiden Konzepten bestanden. Unterschiede gab es auch in der Reichweite und in dem Geltungsanspruch der beiden Ansätze. Hamilton ging es ausschließlich um den Fremdsprachenunterricht, Jacotot um ein auf alle Fächer anzuwendendes Unterrichtskonzept, das er selber allerdings auch im Fremdsprachenunterricht, und zwar im Französischunterricht für seine flämischen Studenten, zunächst praktisch erprobte.¹²⁵

121) Zu Lebenslauf und Entwicklung der pädagogischen Ideen von Joseph Jacotot vgl. Joseph Payne, *A Compendious Exposition of the Principles and Practice of Professor Jacotot's Celebrated System of Education*, London 1830; J. A. Pfau, *Der Sprachunterricht nach Hamilton und Jacotot ...* (s. Fn. 102), S. 99 ff.; A. P. R. Howatt, *A History of English Language Teaching*, Oxford 1984, S. 150 ff. u. 318; R. Titone, *Teaching Foreign Languages. An Historical Sketch*, Washington 1968, S. 21 ff.

122) J. A. Pfau, *Der Sprachunterricht nach Hamilton und Jacotot ...* (s. Fn. 102), S. 117. Joseph Jacotot, *Enseignement universel. Langue Étrangère*, 2. Aufl., Paris 1830, S. 185: "Tout est dans tout."

123) Ebd., S. 118 f.

124) Vgl. R. Titone, *Teaching Foreign Languages ...* (s. Fn. 121), S. 22 f.

125) Vgl. A. P. R. Howatt, *A History of English Language Teaching*, Oxford 1984, S. 150.

(b) Grundprinzipien der Interlinearmethode

Worin bestanden nun die Besonderheiten der Interlinearmethode? Die folgende Analyse beruht auf dem Methodenkonzept von Richards und Rodgers und gleicht damit in ihren Grundschritten dem Verfahren, das bereits bei der Analyse der Englischlehrbücher angewandt worden ist.¹²⁶ Zunächst wird die Auffassung der Interlinearmethodiker vom Sprachenlernen dargestellt (1.), danach die Lernziele ihrer Methode und die Schwerpunkte bei den Fertigkeiten (2.). Am Beispiel des fremdsprachlichen Grammatikunterrichts wird gezeigt, wie sich Unterricht nach der Interlinearmethode von traditioneller Grammatikunterweisung unterschied (3.). Auf der Ebene der Unterrichtsverfahren (4.) wird das innovative Potential dieser Methode deutlich. Abschließend wird die Funktion von Lehrer und Lehrmaterial im Fremdsprachenunterricht nach der interlinearen Methode untersucht (5.).

1. Die Auffassung vom Sprachenlernen

James Hamilton, Joseph Jacotot und die deutschen Anhänger ihrer Methode gehen davon aus, daß alles Sprachenlernen dem Muttersprachenerwerb ähnlich ist. "On étudie une langue étrangère comme on apprend la langue maternelle."¹²⁷ Das Erlernen des fremden Vokabulars beispielsweise wird durch das bereits vorhandene Können in der Muttersprache sehr erleichtert, denn "es handelt sich bei der Erlernung fremder Sprachen nicht sowohl von *neuen Begriffen*, sie erkennt vielmehr nur die schon bekannten Begriffe unter neuen *Erscheinungsformen* an".¹²⁸ Leonhard Tafel sah also, wie die Philanthropen fast fünfzig Jahre zuvor, im Fremdsprachenlernen nur das Ersetzen der muttersprachlichen Bezeichnungen für die dem Schüler bereits bekannte Begriffswelt durch fremdsprachliche. Rein praktisch geschah dies dadurch, daß bei der Methode Hamilton ein im fremdsprachlichen Text auftauchendes Wort bei der Interlinearübersetzung immer durch dasselbe deutsche Wort wiedergegeben wurde.¹²⁹ Dies war nur durchführbar, solange man keine kontextbezogene ex-

¹²⁶⁾ Vgl. oben Kap. 2.

¹²⁷⁾ Joseph Jacotot, *Enseignement universel* ... (s. Fn. 122), S. 3. Ähnlich Kröger, "Ueber die neuen Methoden, fremde Sprachen zu lehren, welche Hamilton und Jacotot angegeben", in: Fr. H. Chr. Schwarz (Hrsg.), *Darstellungen aus dem Gebiete der Pädagogik*, Leipzig 1833, S. 350: "Denn die Muttersprache lernen wir nicht durch die Grammatik, [...] und jede fremde Sprache läßt sich ebenfalls leichter durch Uebung und Gebrauch, als nach der Grammatik aus den Regeln erlernen." Vgl. auch Leonhard Tafel, *Hamilton und seine Gegner* ..., Stuttgart 1837, S. 22.

¹²⁸⁾ Leonhard Tafel, *Hamilton und seine Gegner* ... (s. Fn. 102), S. 23.

¹²⁹⁾ "Weil dieselben deutschen Wörter immer bei den gleichen fremden Wörtern wiederkehren, so prägen sich beide aufs Festeste dem Gedächtniß ein." Leonhard Tafel, *Hamilton und seine Gegner* ... (s. Fn. 102), S. 24.

akte Übersetzung wollte, sondern lediglich die Angabe der Grundbedeutung. Die Idee, daß die fremde Sprache auch gleichzeitig eine andere Interpretation der Welt impliziert, fand sich bei den Anhängern der Interlinearmethode noch nicht, wenngleich diese auf Wilhelm von Humboldt zurückgehende Sprachauffassung wenige Jahre später bereits von Carl W. Mager rezipiert wurde.¹³⁰

Die Ansicht, Erst- und Fremdsprachenlernen seien ähnlich, führte zu einem bestimmten Aufbau des Fremdsprachenunterrichts. Ausgangspunkt des Lernens sollte — wie bei der Begegnung des Kleinkindes mit seiner muttersprachlichen Umgebung — die Gesamtheit der Sprache sein. Dazu dienten im Fremdsprachenunterricht authentische Texte, zumindest aber ganze Sätze: "Wer fremde Sprachen lehren will, muß erstens, was den Stoff betrifft, dem Schüler gleich von Anfang an die Sprache als eine lebendige, Gedanken enthaltene vorführen, also lauter Sprachganze, Sätze geben."¹³¹ Dieser Weg, so beschreibt C. A. Schmid die Hamiltonische Methode, sei aus mehreren Gründen notwendig: Zum ersten könne man nur in ganzen Sätzen auch Inhalte vermitteln, für die sich der Lernende — sei es ein Erwachsener oder ein Kind — in erster Linie interessiere, zum zweiten erlaubten es Texte oder Sätze, aus ihnen die der fremden Sprache zugrundeliegenden Sprachgesetze abzuleiten, also induktive Grammatikarbeit zu betreiben. Und schließlich sei es eine allgemein anerkannte Erfahrung, daß man ein zusammenhängendes Ganzes besser behalten könne als abgerissene Teile.¹³²

Die Hauptcharakteristika des Fremdsprachenlernens nach Hamilton und Jacotot sind damit umrissen: Ausgangspunkt war ein nicht-vereinfachter fremdsprachlicher Text, dessen Inhalt für die Lernenden von Interesse war, dessen Bedeutung sie mit Hilfe der beigegebenen Interlinearübersetzung unter Angabe der Grundbedeutungen (Methode Hamilton) oder mittels einer freieren Lateralübersetzung (Methode Jacotot) erschlossen und dessen grammatischen Gehalt sie selbständig zu erkennen und zu erklären versuchten. Erst nach dieser "Analyse-Phase" des fremdsprachlichen Textes sollten "Compositionen" auftreten, d.h. Übungen zum Schreiben und Formulieren in der Fremdsprache, in denen der Lernende eine Synthese vollzieht.¹³³ Dieser Weg wurde von den Vertretern der Interlinearmethode als der natürliche und für Schüler als dem kindlichen Entwicklungsstand angemessene bezeichnet, als die Methode also, die sich sozusagen aus der Natur der Sache ergebe.¹³⁴

¹³⁰⁾ Vgl. dazu unten Teil III, Kap. 5.

¹³¹⁾ C. A. Schmid, *Die Hamiltonische Frage*, Stuttgart 1838, S. 12.

¹³²⁾ Ebd., S. 12 ff.

¹³³⁾ Vgl. ebd., S. 68 ff.

¹³⁴⁾ Vgl. u.a. C. A. Schmid, *Die Hamiltonische Frage* (s. Fn. 102), S. 41 f.; Leonhard Tafel,

2. Lernziele und Fertigkeiten

Die Dominanz des fremdsprachlichen Texts im Fremdsprachenunterricht der Interlinearmethodiker ist Hinweis auf das übergreifende Lernziel: das Lesen und Verstehen der fremden Sprache.¹³⁵ Dazu benötige man keine Grammatik, denn man müsse vor allem den Sinn des Gehörten oder Gelesenen erfassen.¹³⁶ Erst wenn der Schüler sich auf praktischem Wege eine Grammatik der fremden Sprache gebildet habe, sollte der grammatische Unterricht einsetzen.¹³⁷ Das Sprachwissen war demnach dem Sprachkönnen und dabei der rezeptiven Fertigkeit des Leseverstehens nachgeordnet.

Das Lesenkönnen schloß das laute Lesen und damit die Beherrschung der Aussprache ein, wenngleich die Interlinearmethodiker die Aussprache nicht ausführlich erörterten. Hier verfahren sie ganz pragmatisch, indem sich die Schüler die Aussprache anhand der vom Lehrer vorgesprochenen und von ihnen nachgesprochenen Sätze und Textteile einprägten. Durch das ständige Vor- und Nachsprechen wurde auch das Hörverstehen geübt, obwohl Lehrbücher und theoretische Abhandlungen diese Fertigkeit nicht erwähnen. Die Einschätzung von Konrad Macht, daß nämlich das Hörverstehen für die Methoden Hamilton und Jacotot überhaupt keine Rolle gespielt habe,¹³⁸ ist daher zu revidieren.

Nach Macht ist die Aussprache der am häufigsten und ausführlichsten behandelte der drei Bereiche Aussprache, Wortschatz, Grammatik. Seine Gewichtung der unterschiedlichen Sprachsegmente muß ebenfalls kritisch gesehen werden. Denn seine Untersuchung stützt sich fast ausschließlich auf einige wenige Lehrbücher. Die Aussagen der theoretischen Schriften lassen jedoch auf eine Priorität des Wortschatzes schließen, die auch durch die zentrale Rolle von Lesefertigkeit und die Dominanz der Texte nahegelegt wird: "Die erste Aufgabe des Unterrichts ist also nach der neuen Methode, möglichst viele Wörter der fremden Sprache in ihren besonderen Formen und Satzverhältnissen kennen zu lernen."¹³⁹ Die Vermittlung der Lexik im Textzusammenhang und die gleichzeitige grammatische Einordnung der neuen Wörter stehen für Leonhard Tafel, einen der Hauptverfechter der Interlinearmethode, im Mittelpunkt. Für das Verstehen des fremdsprachlichen Textes, das Leitziel der Methode

Hamilton und seine Gegner ... (s. Fn. 102), S. 22 f.; Christian Friedrich Wurm, *Hamilton und Jacotot* (s. Fn. 102), S. 3 f.

¹³⁵⁾ Vgl. z.B. J. A. Pfau, *Der Sprachunterricht nach Hamilton und Jacotot ...* (s. Fn. 102), S. 33; Christian Friedrich Wurm, *Hamilton und Jacotot* (s. Fn. 102), S. 16; Kröger, "Ueber die neuen Methoden ..." (s. Fn. 102), S. 350.

¹³⁶⁾ Vgl. Kröger, "Ueber die neuen Methoden ..." (s. Fn. 102), S. 351.

¹³⁷⁾ Vgl. Leonhard Tafel, *Hamilton und seine Gegner ...* (s. Fn. 102), S. 41.

¹³⁸⁾ S. *Methodengeschichte des Englischunterrichts*, Band 1: 1800-1880, Augsburg 1986, S. 101.

¹³⁹⁾ Leonhard Tafel, *Hamilton und seine Gegner* (s. Fn. 102), S. 49.

war, hatte die Verankerung von Wörtern im Text eine große Bedeutung. Auch das Behalten neuer Lexik wurde für den Schüler dadurch sehr erleichtert, "daß er die Bedeutung der Wörter nicht isoliert, sondern im Zusammenhange, in ganzen Sätzen kennen lernt und dem Gedächtniß durch Ideenassociation zu Hülfe kommt".¹⁴⁰ Die Lexik hatte somit aus verschiedenen Begründungszusammenhängen heraus eine wichtige Funktion innerhalb der Interlinearmethode. Nicht zuletzt war es die angenommene Ähnlichkeit zwischen Muttersprachen- und Fremdsprachenerwerb, die auch für das Fremdsprachenlernen einen großen Wortschatz erstrebenswert machte.

Entgegen der von den Anhängern Hamiltons und Jacotots geäußerten Ansicht über den geringen Stellenwert der Grammatik spielte auch die Analyse des gelesenen Textes unter formalgrammatischem Aspekt eine bedeutende Rolle. Bereits durch die wörtliche Übersetzung sollte der Lernende auf grammatische – vorwiegend morphologische und semantische – Zusammenhänge hingewiesen werden:

Hamilton sah bei seinen Uebersetzungen insbesondere darauf, daß dieselben Genus, Numerus und Kasus der Haupt- und Beiwörter, so wie Modus, Tempus und Person der Zeitwörter und ähnliches ganz conform mit dem fremden Idiom wiedergaben; und nur durch eine solche Uebersetzung befähigte er auch den mittelmäßigen Kopf, die Abweichung und Bedeutung der fremden Formen verstehen und sich selber die Gesetze der Formenlehre und Syntax abstrahiren zu lernen.¹⁴¹

Dieses Zitat macht noch einmal deutlich, daß die wörtliche Übersetzung des Ausgangstextes in schlechtes Deutsch, weil sie der fremdsprachlichen Form so genau entsprechen mußte, nicht nur den Zweck hatte, dem Lernenden den Sinn des Textes zu verdeutlichen, sondern ihm auch in kontrastiver Weise Abweichungen in den grammatischen Formen vor Augen führen sollte.

Darüber hinaus kommt hier eine Zielgruppe des Fremdsprachenlernens in den Blick, die im fortschreitenden 19. Jahrhundert verstärkt Empfänger von Fremdsprachenunterricht wird, die durchschnittlich begabten Schüler, der "mittelmäßige Kopf": "Gerade wo weder ausgezeichnete Leichtigkeit, noch ein ausgesprochenes Interesse für die Erlernung einer Sprache vorausgesetzt werden kann, wird Hamilton's Manier alles entfernen, was das Lernen erschwert oder verleidet."¹⁴² Fremdsprachenunterricht nach der Methode Hamilton war also keine Veranstaltung mit wissenschaftlichem Anspruch für solche Schüler, die später eine akademische Laufbahn anstrebten, sondern ein Schritt zur Idee des "Fremdsprachenlernens für alle". Auch Hamiltons eigene Unterrichtsversuche mit normal begabten Schülern und seine Vermarktungsstrategie zeigen,

¹⁴⁰) Kröger, "Ueber die neuen Methoden ..." (s. Fn. 102), S. 363.

¹⁴¹) C. A. Pfau, *Der Sprachunterricht nach Hamilton und Jacotot* ... (s. Fn. 102), S. 16 f.

¹⁴²) Christian Friedrich Wurm, *Hamilton und Jacotot* (s. Fn. 102), S. 17.

daß für ihn Fremdsprachenlernen nicht nur für eine Elite wünschenswert und machbar war.

Dennoch ging es den deutschen Anhängern der Methode Hamilton nicht nur darum, den Schülern fremdsprachliche Fertigkeiten zu vermitteln. Der Fremdsprachenunterricht wurde auch als Ort für die Förderung übergreifender Bildungsziele gesehen. Über den Lateinunterricht nach der Methode Hamilton schrieb Kröger:

Der Zweck dieses Unterrichts ist zuerst das Verstehen der fremden Sprache, verbunden mit der Kenntniß des Alterthums etc. (materieller Zweck), und die Uebung des Gedächtnisses, Verstandes, der Urtheilskraft, die Bildung des Geschmacks etc. (formeller Zweck). Beide Zwecke müssen beim Unterricht vereint, und der letzte darf bei keinem Lehrgegenstande, also auch nicht bei Erlernung der Sprache, vernachlässigt werden.¹⁴³

Sowohl das Ziel des Verstehenkönnens der Fremdsprache als auch die formellen Ziele sah Kröger dabei allein durch die Methode Hamilton, nicht jedoch durch einen Fremdsprachenunterricht nach traditionellem Muster gewährleistet. Denn der Fremdsprachenunterricht anhand grammatischer Regeln bringe den Schüler nach sieben bis acht Schuljahren und nach der fragmentarischen Lektüre einiger Schriftsteller nicht dazu, einen Aufsatz fehlerfrei verfassen oder einen Text fließend übersetzen zu können:

Und eben so wenig kann diese Beschäftigung mit toten Wörtern und Formen, dieses blinde Herumtappen und leere Brüten über Sätze, deren Auflösung die Kraft des Kindes übersteigt, zur Geisteskultur bedeutend beitragen, Gewandtheit im Denken und Vielseitigkeit im Urtheilen erzeugen; vielmehr ist Unlust zum Lernen, Dumpfheit des Geistes nicht selten die Frucht eines Unterrichts, der bei einer naturgemäßen Methode so bedeutenden Gewinn für die Gesamtbildung hervorbringen kann.¹⁴⁴

Die Unzufriedenheit mit dem Sprachunterricht alter Art war für viele deutsche Anhänger der Interlinearmethode offenbar ein ausschlaggebender Grund für die Beschäftigung mit dieser Methode, von der sie sich Verbesserungen für das Sprachkönnen der Schüler, wozu auch das Denken in der Fremdsprache zählte,¹⁴⁵ aber auch für die Verwirklichung allgemeinbildender Ziele erhofften: "Hoffentlich ist die Zeit nicht mehr fern, wo man allgemeiner einsehen wird, daß vor allen Hamilton und Jacotot mithelfen können, Stillstand, Oberflächlichkeit, hohle Abstractionen und unpraktisches Wesen aller Art von den Gymnasien abzuwehren."¹⁴⁶

¹⁴³⁾ "Ueber die neuen Methoden ..." (s. Fn. 102), S. 350.

¹⁴⁴⁾ Ebd., S. 349 f.

¹⁴⁵⁾ Vgl. Kröger, "Ueber die neuen Methoden ..." (s. Fn. 102), S. 354.

¹⁴⁶⁾ J. A. Pfau, *Der Sprachunterricht nach Hamilton und Jacotot ...* (s. Fn. 102), Vorrede.

3. *Der Grammatikunterricht*

Der fremdsprachliche Grammatikunterricht der Interlinearmethodiker war durch folgende Merkmale charakterisiert: induktives Vorgehen,¹⁴⁷ Selbsttätigkeit der Schüler,¹⁴⁸ kontrastives Prinzip¹⁴⁹ und Kontextualität.¹⁵⁰ Jedes dieser Merkmale stand im direkten Gegensatz zum regelgeleiteten Grammatikunterricht Meidingerscher Prägung, der deduktiv vorgeht, der die Schülertätigkeit stark steuert und der die grammatischen Phänomene in Isolation präsentiert. Nur die Konstrastierung mit der Muttersprache taucht auch bei der Grammatik-Übersetzungsmethode gelegentlich auf. So gesehen schien die Interlinearmethode eine völlige Abkehr von der bis dahin verbreiteten Fremdsprachenlehrmethode zu sein. Das betraf auch den Zeitpunkt des Einsetzens von grammatischem Unterricht, der nach Hamilton erst auf einer zweiten Stufe vorgesehen war, während die Grammatik-Übersetzungsmethode von Anfang an von den Regeln der Sprachlehre ausging.

Bei näherer Betrachtung fallen jedoch auch die Gemeinsamkeiten des Grammatikunterrichts in den beiden Methodenkonzepten auf. So bezieht sich der grammatische Unterricht weitgehend auf das gleiche grammatische Pensum; d.h. Art und Zahl der grammatischen Regelungen differieren nicht sehr, wenngleich die Lehrbücher nach der Methode Hamilton dieses Pensum in der Regel wesentlich knapper abhandeln als die Sprachlehren traditioneller Machart, die — im Gegensatz zu jenen — seltener Texte enthalten.

Innerhalb dieses allgemein anerkannten grammatischen Stoffes verlagerten die Anhänger der Methode Hamilton das Gewicht stärker auf die Wortlehre und weniger auf die Syntax. Die den Texten beigegebene wörtliche Übersetzung, die die Grundbedeutung der Wörter berücksichtigte, legte diesen Bereich auch besonders nahe. Bereits nach wenigen Monaten Fremdsprachenunterricht hatte der Schüler, der nach der Methode Hamilton unterrichtet wurde, "einen großen Schatz gründlich erlernter Wörter gewonnen. Er hat auf praktischem Wege selbstthätig deklinieren und konjugieren gelernt und ist sich, da die Grundbedeutung mit demselben Wurzelbild durch Zeitwörter, Substantive, Adjektive, Adverbien sich forterhält, der Verwandtschaft der Wörter weit mehr bewußt geworden".¹⁵¹ Im Unterricht wird sofort "ein besonderes Gewicht [...] auf die

¹⁴⁷⁾ Vgl. u.a. J. A. Pfau, *Der Sprachunterricht nach Hamilton und Jacotot ...* (s. Fn. 102), S. 10; C. A. Schmid, *Die Hamiltonische Frage* (s. Fn. 102), S. 12 und 30 ff.

¹⁴⁸⁾ Vgl. u.a. Christian Friedrich Wurm, *Hamilton und Jacotot* (s. Fn. 102), S. 31; Kröger, "Ueber die neuen Methoden ..." (s. Fn. 102), S. 363.

¹⁴⁹⁾ Vgl. u.a. C. A. Pfau, *Der Sprachunterricht nach Hamilton und Jacotot ...* (s. Fn. 102), S. 16 f.

¹⁵⁰⁾ Vgl. u.a. C. A. Schmid, *Die Hamiltonische Frage* (s. Fn. 102), S. 12.

¹⁵¹⁾ L. Tafel, *Hamilton und seine Gegner ...* (s. Fn. 102), S. 42.

Wortbildung gelegt, weil dadurch nicht nur ein genaueres Sprachbewußtsein gewonnen, sondern auch dem Gedächtniß nicht geringer Vorschub geleistet wird".¹⁵²

Die Behandlung der Grammatik ist folglich nicht Selbstzweck des Fremdsprachenunterrichts, sondern dient dem Sprachenlernen. Erst nach Erreichen gewisser Grundfertigkeiten in der fremden Sprache beginnt ein "wissenschaftlicher grammatischer Unterricht".¹⁵³ Dieser ist jedoch nur für Schüler gedacht, die nach Gelehrsamkeit streben. "Für diejenigen, denen es für praktische Zwecke nur um gründliche Erlernung der Sprache zu thun ist, wird das höhere grammatische Studium entbehrlich, da sie durch den ganzen Gang der Methode sich bereits selbst eine Grammatik gebildet haben."¹⁵⁴ Gerade die Frage nach Art und Zeitpunkt der Vermittlung von Grammatik wurde von Gegnern und Befürwortern des analytischen Vorgehens heftig diskutiert. Den Vertretern eines traditionellen, deduktiven Grammatikunterrichts erschien ihre eigene Methode, die entlang der Regeln in Wortlehre und Syntax fortschritt, gründlich und systematisch, während sie den Hamiltonianern Oberflächlichkeit, Zufälligkeit und mangelnde Wissenschaftlichkeit vorwarfen.¹⁵⁵ Die Hamiltonianer verwiesen dagegen auf das "verknöcherte Wesen" nicht weniger Fremdsprachenlehrer, die "nach der bisherigen Methode nicht nur großentheils fast inhaltsleeren, wenigstens den Geist nicht nährenden Unterrichtsstoff zu behandeln haben, sondern auch in der vorgezeichneten Ordnung der Grammatik ein gar zu bequemes Ruhekissen besitzen".¹⁵⁶ Die Vertreter der Interlinearmethode verlagerten den Unterrichtsschwerpunkt von der Regelgrammatik auf den zu analysierenden Text und nahmen damit eine eher zufällige Grammatikbehandlung in Kauf.

4. *Das Repertoire der Unterrichtsverfahren*

Die Abweichungen der Interlinearmethode von der grammatikorientierten synthetischen Methode lagen stärker auf inhaltlichem Gebiet, weniger bei den Verfahren selbst. Die von den Anhängern der Interlinearmethode eingesetzten Unterrichtsverfahren waren nämlich nicht völlig anders als die zu jener Zeit ge-

152) Ebd., S. 43.

153) Ebd., S. 41.

154) Ebd.

155) Vgl. dazu C. A. Schmid, *Die Hamiltonische Frage* (s. Fn. 102), S. 28 und Christian Schwarz, *Kurze Kritik der Hamiltonischen Sprach-Lehrmethode*, Stuttgart 1837, passim. Johann Heinrich Deinhardt, *Der Gymnasialunterricht nach den wissenschaftlichen Anforderungen der Zeit*, Hamburg 1837, S. 195 f.: hielt die Methoden von Hamilton und Jacotot wegen ihrer fehlenden Ordnung und ihrer Zufälligkeit für das Gymnasium für völlig unbrauchbar.

156) C. A. Schmid, *Die Hamiltonische Frage* (s. Fn. 102), S. 30.

bräuchlichen. Auch bei den Verfechtern der Hamiltonischen Methode fanden sich beispielsweise das Übersetzen, Auswendiglernen und Nachsprechen. Doch gab es Unterschiede darin, was nachgesprochen, übersetzt und auswendig gelernt werden mußte. Eine weitere Differenz bestand in dem Zeitpunkt des Einsatzes bestimmter Unterrichtsverfahren und Übungsformen. Der deduktive Grammatikunterricht im Stile Meidingers verlangte von den Lernenden von Anfang an schriftliche Übersetzungen unbekannter Übungssätze zu bestimmten Abschnitten der Grammatik; in den von Hamilton und Jacotot entwickelten Methodenvarianten war eine lange, vorwiegend mündliche und reproduktive Phase vorgesehen, ehe produktive schriftliche Übungen verwendet wurden.

Es ist schwierig, allgemeingültige Aussagen darüber zu treffen, wie der Fremdsprachenunterricht nach der Interlinearmethode ablief. Denn die von Hamilton und Jacotot ausgearbeiteten methodischen Schritte wurden von ihren Nachahmern in vielerlei Hinsicht abgewandelt. Auch die Unterschiede in den ursprünglichen Konzepten von Hamilton und Jacotot wurden bei der Übernahme und Weiterentwicklung durch die Fremdsprachenlehrer verwischt; Fremdsprachenunterricht nach der Methode Hamilton oder der Methode Jacotot hat es in Deutschland vermutlich in Reinform kaum gegeben. Dennoch lassen sich einige Hinweise zu methodischen Schwerpunkten finden.

Gemeinsam war allen methodischen Varianten, daß sie mit der wort- bzw. satzweisen Übersetzung eines Originaltextes durch den Lehrer begannen. Die Lernenden sprachen den fremden Satz nach und wiederholten die Übersetzung so lange, bis die Aussprache gut und die Übersetzung memoriert war.¹⁵⁷ Hamilton selbst verschob die grammatischen Erläuterungen des Textes auf den zweiten Kursabschnitt, der nach 24 Unterrichtsstunden einsetzte, und begnügte sich in der Anfangsphase mit der Lektüre und der Übersetzung der fremdsprachlichen Textvorlage.¹⁵⁸ In einigen deutschen Englischlehrbüchern nach der Methode Hamilton wurden jedoch grammatische Erläuterungen schon ab der ersten Lektion gegeben,¹⁵⁹ andere folgten Hamilton im Hinausschieben der grammatischen Unterweisung.¹⁶⁰ In jedem Fall wurde jeder einzelne Satz des Ausgangstextes gründlich behandelt, ehe der Lehrer fortschritt.

¹⁵⁷⁾ Vgl. Kröger, "Ueber eine neue Methode ..." (s. Fn. 102), S. 363; L. Tafel, *Hamilton und seine Gegner* ... (s. Fn. 102), S. 36 ff.

¹⁵⁸⁾ Vgl. dazu J. A. Pfau, *Der Sprachunterricht nach Hamilton und Jacotot* (s. Fn. 102), S. 14 und 26.

¹⁵⁹⁾ Vgl. z.B. Peter Josef Weckers, *Lehrbuch der Englischen Sprache nach Hamilton'schen Grundsätzen* ..., Mainz 1836.

¹⁶⁰⁾ So z.B. Leonhard Tafel, *Lehrbuch der englischen Sprache nach Hamiltonischen Grundsätzen*, Stuttgart 1835.

Ein wesentliches Merkmal der Methode Hamilton war die wörtliche Übersetzung unter Angabe der Grundbedeutung und Wahrung der Wortstellung der fremden Sprache, die zu schwer verständlichen deutschen Formulierungen führen konnte. Ein Kritiker der Hamiltonischen Methode, Christian Schwarz, sprach von der "durch die slavische Wörtlichkeit der Uebertragung herbeigeführten widernatürlich-abenteuerlichen Verunstaltung der Muttersprache".¹⁶¹ In diesem Punkt bestand auch ein wesentlicher Unterschied zwischen Hamiltons und Jacotots Ansatz, denn Jacotot plädierte für eine Übersetzung in gutes Deutsch, da es ihm in erster Linie um die Sinnvermittlung für den fremdsprachlichen Text ging;¹⁶² demgegenüber trug die wörtliche Übersetzung bei Hamilton nicht nur zur Erhellung der Bedeutung bei, sondern bildete gleichzeitig Hilfen für die grammatische Erläuterung des Textes.¹⁶³

Die im Klassenunterricht behandelten Textabschnitte mußten sich die Schüler zusammen mit der Übersetzung einprägen. Das geschah, wenn sie den Unterricht zu Hause nachbereiteten, und machte ein ständiges Auswendiglernen nötig. Insbesondere bei Jacotots Universalunterricht war die vollkommene Beherrschung des Kerntextes ein zentrales Anliegen.¹⁶⁴ Die Lernenden sollten den Text aber nicht nur vollständig auswendig wissen, sondern ihn auch in seine grammatischen Bestandteile zerlegen und über die Bedeutung der Wörter Auskunft geben können. Und schließlich sollte der Schüler durch produktive Anschlußaufgaben beweisen, daß er Stoff und Sprache integriert hatte.¹⁶⁵ Im Verlaufe des Unterrichts im Französischen nach Jacotot lernte der Schüler so die ersten sechs Bücher von Fénelons "Télémaque" auswendig. Das war eine so gewaltige Lernleistung, daß sie auch in jener lernfreudigen Zeit von Anhängern der Methode verteidigt werden mußte. "Dieß scheint freilich eine ungeheure und ermüdende Arbeit, doch sicher nicht trockner, als das Lernen von Regeln und Vocabeln, da hier die Satzverbindung zu Hülfe kommt."¹⁶⁶ Als Begründung für diese Lernanforderung wurde Jacotots Ansicht, daß man einen

¹⁶¹⁾ *Kurze Kritik der Hamiltonischen Sprach-Lehrmethode*, Stuttgart 1837, S. 21.

¹⁶²⁾ Vgl. J. A. Pfau, *Der Sprachunterricht nach Hamilton und Jacotot* ... (s. Fn. 102), S. 123.

¹⁶³⁾ Hamilton fand, "daß das eigentliche Wesen seiner Methode in der wörtlichen Uebersetzung läge, indem er mit derselben zugleich seinen Schülern eine genaue grammatische Analyse gab, folglich mit jedem Worte, das er ihnen beibrachte, Grammatik lehrte." Ebd., S. 27.

¹⁶⁴⁾ *Enseignement Universel. Langue Étrangère*, Paris 1830, S. 187: "On apprend un livre par coeur, pour bien savoir sa langue maternelle, ou une langue étrangère."

¹⁶⁵⁾ Vgl. Kröger, "Ueber eine neue Methode ..." (s. Fn. 102), S. 372 f.

¹⁶⁶⁾ Ebd., S. 373. Ganz ähnlich Christian Friedrich Wurm, *Hamilton und Jacotot* (s. Fn. 102), S. 23 ff.

Text nur dann völlig verstehen könnte, wenn man ihn ganz beherrsche, allgemein unterstützt.¹⁶⁷

Nach dieser analytischen Phase der Textaufnahme, -erläuterung und -memorierung begann bei Hamilton und Jacotot die abschließende synthetische Phase, in der von den Lernenden produktive Aufgaben zur mündlichen und schriftlichen Verwendung der Fremdsprache verlangt wurden. Vor allem Jacotot beschrieb für diesen Unterrichtsabschnitt eine Vielzahl von Übungen.¹⁶⁸ Dazu gehörten Übersetzungen ebenso wie allgemeine Betrachtungen über Einzelheiten des Textes, Paraphrasierungen, freie Aufsätze über den Textinhalt, Interpretationen, Vergleiche von Gedankengängen oder Textpassagen und Nacherzählungen. Gemeinsam war allen diesen Arbeitsaufgaben, daß sie vom Text ausgingen und ihn in alle Richtungen hin sprachlich und inhaltlich auswerteten. Diese intensive Beschäftigung mit einem Ausgangstext entsprang Jacotots Überzeugung, daß man "alles aus allem" ("tout est dans tout")¹⁶⁹ ableiten und lernen könne.

Dagegen kannte Hamilton kein vergleichbares Repertoire an schriftlichen Arbeitsformen; die Darstellung der Methode bei J. A. Pfau¹⁷⁰ bleibt in dieser Hinsicht sehr vage. Erst nach dem Studium einer ganzen Anzahl von Büchern in Interlinearübersetzung durfte der Schüler schriftliche Übungen in der Fremdsprache vornehmen. Diese sind nicht näher beschrieben und auch aus den Lehrbüchern nicht zu entnehmen; es waren aber vermutlich Übersetzungen in die Fremdsprache.¹⁷¹ Das geringe Gewicht, das Hamilton schriftlichen Übungen zumaß, führte bei württembergischen Fremdsprachenlehrern zu der Sorge, wie ihre Schüler, falls sie nach der Methode Hamilton unterrichtet würden, die für das Landexamen in Württemberg erforderlichen Übersetzungsübungen trainieren konnten.¹⁷² Anhänger der Methode Hamilton wie C. A. Schmid berichteten jedoch von ihren eigenen Unterrichtsversuchen mit der neuen Methode und ihrer dabei gemachten Erfahrung, daß der Schüler "die fremde Form gewandter handhabt, als der Schüler der alten Methode; denn dieser kennt sie mehr nur aus Regelsätzen, er weiß mehr von dem Skelett der fremden Sprache, als von der lebensfrischen Bekleidung derselben, deßwegen bewegt er sich in ihr so

¹⁶⁷⁾ Vgl. zusätzlich zu den in der vorhergehenden Fußnote angegebenen Verweisen auch J. A. Pfau, *Der Sprachunterricht nach Hamilton und Jacotot* ... (s. Fn. 102), S. 124 ff.

¹⁶⁸⁾ Vgl. *Enseignement Universel. Langue Étrangère*, Paris 1830, S. 185 ff., insbesondere S. 193 ff., Übung Nr. 5 ff.

¹⁶⁹⁾ Ebd., S. 185.

¹⁷⁰⁾ Vgl. *Der Sprachunterricht nach Hamilton und Jacotot* ... (s. Fn. 102), S. 30 ff.

¹⁷¹⁾ Vgl. ebd., S. 33.

¹⁷²⁾ Vgl. C. A. Schmid, *Die Hamiltonische Frage* (s. Fn. 102), S. 42.

ängstlich, wie Einer, dessen Füße 'in spanische Stiefel eingeschnürt' sind".¹⁷³ Leonhard Tafel bestätigte dies:

Mit Recht verläßt Hamilton die gewöhnliche Lehrweise, welche die Deklinationen und Konjugationen durch Kompositionen einzuüben pflegt. Ihr *materieller* Nutzen für die Spracherlernung ist, wie die Erfahrung lehrt, zu gering, und der *formelle* Gewinn mit dem Verluste der besser zu verwendenden Zeit offenbar zu theuer erkauft; zumal da sie durch die logische Behandlung der Sprache ein mehr als genügendes Surrogat erhalten.¹⁷⁴

5. Die Rolle von Lehrer und Lehrmaterial

Bei einer Methode, die den fremdsprachigen Text an den Anfang und in den Vordergrund des Sprachenlernens stellte, ergab sich zwangsläufig die Frage nach der inhaltlichen und formalen Beschaffenheit dieses Arbeitstextes. Insofern liegt die Vermutung nahe, daß gerade für Joseph Jacotot, in dessen Ansatz dem Text eine zentrale Stellung als Sprachbeispiel und Übungsanlaß zukam, diese Frage von großer Bedeutung war. Dem stand aber Jacotots Grundthese gegenüber, daß alles in allem enthalten sei; daraus folgte, daß die Textauswahl relativ beliebig war. J. A. Pfau zitiert ihn dazu aus der deutschen Übersetzung des "Universalunterrichts": "Wenn ich sage, das kleinste Buch enthalte die Sprache, so verstehe ich ein geschichtliches oder sonst ein Buch, welches von mannfaltigen [sic] Gegenständen handelt."¹⁷⁵ Soweit es sich aus dem Kontext dieses Zitats bei Pfau schließen läßt, verstand Jacotot unter einem "geschichtlichen" Buch eines mit Geschichten. An anderer Stelle schrieb er:

Choisissez le livre qu'il vous plaira, *Télémaque* ou *Ivanhoe*; tout est dans tout. Au surplus qui ne sait pas cela? Aristotle l'a dit il y a deux mille ans; notre axiôme ne sert qu'à donner un petit air de nouveauté à cette vieillerie. Ce n'est pas dans ces vérités triviales que se trouve la méthode. Elle est dans les exercices.¹⁷⁶

Der Text war demnach gegenüber den Übungen zweitrangig. Damit sich die von Jacotot als Kernstück seiner Methode empfundenen Übungen durchführen ließen, mußte der Text jedoch sprachlich für die Lernenden faßbar sein und ihnen genügend Stoff für inhaltliche Betrachtungen bieten. Beides deutet auf die Wahl erzählender Prosa hin, eine Wahl, die daher aus methodischen und keineswegs nur aus sprachlichen Gesichtspunkten getroffen wurde.¹⁷⁷

¹⁷³⁾ Ebd., S. 43.

¹⁷⁴⁾ *Hamilton und seine Gegner ...* (s. Fn. 102), S. 45.

¹⁷⁵⁾ Joseph Jacotot, *Universal-Unterricht oder Lernen und Lehren nach der Natur-Methode*, übersetzt von J. P. Krieger, Zweibrücken 1833, S. 174, zitiert nach J. A. Pfau, *Der Sprachunterricht nach Hamilton und Jacotot ...* (s. Fn. 102), S. 123.

¹⁷⁶⁾ Joseph Jacotot, *Enseignement Universel. Langue Étrangère* (s. Fn. 122), S. 185.

¹⁷⁷⁾ Abweichend Konrad Macht, *Methodengeschichte des Englischunterrichts*, Augsburg 1986.

Sprachliche Aspekte waren demgegenüber für James Hamilton bei der Entscheidung über den Grundlagentext des fremdsprachlichen Kurses in stärkerem Maße entscheidend. Hamilton selbst nahm das Johannesevangelium als ersten Text seines Fremdsprachenunterrichts, weil er es für das leichteste Buch hielt.¹⁷⁸ Seine Textauswahl löste in Deutschland mehr Kritik als Zustimmung aus. Außer bei Leonhard Tafel, der sich Hamilton anschloß,¹⁷⁹ gab es kaum Verständnis dafür. So heißt es z.B. bei Schmid: "Es erscheint mir überhaupt weder nothwendig noch zweckmäßig, daß man irgend ein Werk eines alten Schriftstellers so, wie es gegeben ist, zur Grundlage mache: die Alten haben nun einmal nicht für unsere Schulzwecke geschrieben."¹⁸⁰

Nicht nur aus sprachlichen, sondern vor allem aus inhaltlichen Gründen stieß das Johannesevangelium bei deutschen Fremdsprachenlehrern auf Ablehnung. Kröger meint denn auch, daß das Johannesevangelium zwar von der sprachlichen Form her einfach sein möge, "was aber den Inhalt betrifft, so hätte wohl ein leicht verständliches und den Kindern interessanteres Buch benutzt werden können".¹⁸¹ Dem Erfolg beim Sprachenlernen sei es nämlich sehr förderlich, wenn der Inhalt des verwendeten Textes bei den Lernenden auf Interesse stoße:

Das Kind und auch der Erwachsene, so fern er nicht vermöge seiner wissenschaftlichen Richtung sich besonders für die Form interessiert, will *Sachen* hören, und die Sprache hat ihm nur als Mittel zur Auffassung dieser, also einen unterordneten Werth. Wenn daher dem Schüler bloße Sprachformen ohne Inhalt dargeboten werden — und dieß ist der Fall, solange die Wörter nicht zu Sätzen verbunden sind — so können es nur außerhalb der Sprache liegende Gründe seyn, die seine Lernbegierde anspornen; bekommt er aber mit und in der Sprache zugleich Sachen aufzufassen, so bilden diese ein weiteres Reizmittel für ihn, ein weiteres Gegengewicht gegen seine natürliche Trägheit.¹⁸²

Die Möglichkeit, den Schüler über den Textinhalt für das Fremdsprachenlernen zu motivieren, wurde auch von anderen Autoren gesehen. Selbst Leonhard Tafel, der zwar seinem Englischlehrbuch im ersten Kurs das Johannesevangelium zugrunde legte, nahm in den zweiten Kurs Dialoge und ein Werk zur englischen Geschichte auf.¹⁸³ Er betonte, daß die Hamiltonianer "den Kindern lauter Lehrgegenstände [bieten], die für ihr Alter passen, ihre freiwillige

S. 59: "Ausschlaggebend für die Wahl von Texten sind ausschließlich sprachliche Gesichtspunkte."

178) Vgl. Christian Friedrich Wurm, *Hamilton und Jacotot* (s. Fn. 102), S. 11.

179) Vgl. *Hamilton und seine Gegner ...* (s. Fn. 102), S. 47 ff.

180) C. A. Schmid, *Die Hamiltonische Frage* (s. Fn. 102), S. 56.

181) "Ueber die neuen Methoden ..." (s. Fn. 102), S. 362 f.

182) C. A. Schmid, *Die Hamiltonische Frage* (s. Fn. 102), S. 21 f.

183) Vgl. *Lehrbuch der englischen Sprache nach Hamiltonischen Grundsätzen*, Zweiter Kurs, Stutt-

Aufmerksamkeit fesseln, den Eifer für das Lernen nähren und steigern, und Liebe zum Wissen überhaupt erzeugen werden".¹⁸⁴

✓ Trotz aller Dominanz von Texten in Interlinearübersetzung waren Grammatik, Wörterbuch und Lehrer dennoch nicht überflüssig.¹⁸⁵ Insbesondere dem Lehrer kam bei der Interlinearmethode eine ganz wesentliche Funktion zu: "[...] der Lehrer ist ihm [= dem Schüler] in der ersten Zeit alles."¹⁸⁶ Denn der Lehrer war im mündlichen Anfangsunterricht, in dem der Text übersetzt und erläutert wurde, einziger Informant seiner Schüler, die das in der Schule anhand des Textes mündlich erarbeitete Pensum erst zu Hause unter Verwendung der Interlinearübersetzung nachbereiteten. Allein der Lehrer bestimmte anfänglich, welche grammatischen Phänomene er näher erklärte; eine eigene Grammatik hielten die Schüler erst in einer späteren Kursphase in Händen. Vor allem das induktive Erarbeiten der Grammatik aus dem Text stellte hohe Anforderungen an die sprachliche und pädagogische Kompetenz des Unterrichtenden. Dazu kam in den ersten Stunden auch die Unterweisung in der Aussprache, die ebenfalls ganz in der Verantwortung des einzelnen Lehrers lag. Bei dem Elementarunterricht nach dem Entwurf von Jacotot war zudem eine gewisse Sachkompetenz erforderlich — vor allem Kenntnisse zu den in den Texten behandelten Themen, zu stilistischen Fragen der Textgestaltung und allgemeine Weltkenntnis —, wenn der Lehrer in der Lage sein sollte, die Jacototschen Anschlußübungen sinnvoll mit dem Text zu verknüpfen. Sollte die Interlinearmethode im Unterricht erfolgreich verwirklicht werden, benötigte sie demnach kenntnisreiche und geschickte Pädagogen mit guten fremdsprachlichen Fertigkeiten. Eine solche Lehrergruppe im Bereich der modernen Fremdsprachen fehlte jedoch zu jener Zeit weitgehend, da entsprechende Ausbildungsgänge nicht vorhanden waren. Damit mag es zusammenhängen, daß sich die Interlinearmethode nicht weiter verbreitete.

(c) Die Modifizierung der Interlinearmethode in Deutschland

Obwohl die Ideen von James Hamilton und Joseph Jacotot im einzelnen keineswegs völlig neu waren — die Technik der Interlinearübersetzung war mindestens seit Locke bekannt, und auch die Philanthropen hatten beispielsweise für eine Aufschiebung des grammatischen Unterrichts plädiert —, fanden sie

gart 1835; im Vorwort verweist Tafel darauf, daß er die populär geschriebene Geschichte Englands von Hort zugrundegelegt habe (S. XXXVI).

184) *Hamilton und seine Gegner ...* (s. Fn. 102), S. 20.

185) So Kröger, "Ueber eine neue Methode ..." (s. Fn. 102), S. 365 und Christian Friedrich Wurm, *Hamilton und Jacotot* (s. Fn. 102), S. 16.

186) Kröger, Ueber eine neue Methode ..." (s. Fn. 102), S. 363.

bei einer Anzahl deutscher Fremdsprachenlehrer und Pädagogen in den dreißiger Jahren des 19. Jahrhunderts große Resonanz. Das ergibt sich deutlich aus der Zahl der an Hamilton und Jacotot orientierten Lehrbücher sowie aus zahlreichen theoretischen Streitschriften. Allerdings wurden die methodischen Vorschriften von Hamilton und Jacotot in Deutschland nicht einfach übernommen, sondern in vielerlei Hinsicht abgewandelt. Noch nicht einmal die Grundpfeiler der Interlinearmethode, die wörtliche Übersetzung und das späte Einsetzen des Grammatikunterrichts, blieben unangetastet. Man gewinnt den Eindruck, als hätten die insbesondere von Hamilton so lauthals vorgetragenen Behauptungen über die Effizienz seiner Fremdsprachenlehrmethode für diejenigen deutschen Fremdsprachenlehrer befreiend gewirkt, die mit dem grammatischen Paukunterricht nicht zufrieden waren. Die methodischen Importe aus England und Belgien setzten jedenfalls in Deutschland methodische Phantasie in Bezug auf den Unterricht in den klassischen und modernen Sprachen frei.

Die Rezeption der Ideen Hamiltons begann 1829 mit dem Englischlehrbuch von C. A. F. Mahn¹⁸⁷ und erlebte in den darauffolgenden zwei Jahrzehnten ihre Blüte. In dieser Zeit erschien eine große Zahl von Streitschriften, die sich – teilweise durchaus polemisch – für oder gegen die Interlinearmethode aussprachen. Die positiven Stellungnahmen und Kommentare überwogen dabei beträchtlich. Ein Zentrum der Auseinandersetzung mit Hamilton und Jacotot lag im württembergischen Raum,¹⁸⁸ wo Leonhard Tafel durch seine Lehrbücher und seine Streitschrift,¹⁸⁹ Christian Schwarz durch seine Schmähschrift zu der neuen Methode¹⁹⁰ und C. A. Schmid durch seine Erwiderung auf Schwarz¹⁹¹ die Diskussion bestimmten. Von 1831 bis 1851 bestand in Stetten eine Privat-erziehungsanstalt unter der Mitarbeit von F. W. Klumpp, der dort bis etwa 1846 versuchte, den Fremdsprachenunterricht nach der von ihm befürworteten

187) *Lehrbuch der Englischen Sprache*. Nach dem vom Verfasser entdeckten und bearbeiteten System, Sprachen [...] auf eine leichte Art zu lernen, Berlin 1829. Trotz des Erfindersanspruchs im Untertitel war Mahns Ansatz von Interlinearmethodikern geprägt, auf deren Werke er sich im Vorwort beruft.

188) Carl W. Mager, *Die genetische Methode des schulmäßigen Unterrichts in fremden Sprachen und Literaturen*, Zürich 1846, S. 79, charakterisiert die Situation folgendermaßen: "Während in Süddeutschland eine ziemlich bedeutende Anzahl von Gymnasiallehrern der analytischen Methode, besonders in der ihr von Hamilton gegebenen Gestalt, zuhielten, blieb sie von den preußischen Gymnasiallehrern fast ganz unbeachtet, wobei wir es unentschieden lassen müssen, ob dies von Verstand oder Unverstand zeugt." Zur regionalen Verbreitung auch Julius Lattmann, *Geschichte der Methodik des Lateinischen Elementarunterrichts seit der Reformation*, Göttingen 1896, S. 297.

189) S. Fn. 187 und 102.

190) *Kurze Kritik der Hamiltonischen Sprach-Lehrmethode*, Stuttgart 1837.

191) *Die Hamiltonische Frage*, Stuttgart 1838.

Methode Hamilton zu gestalten.¹⁹² Nach Aussagen von Zeitgenossen besaßen Klumpps Schüler im Französischen eine ausgezeichnete Aussprache, aber schlechte grammatische Kenntnisse.¹⁹³ Auch C. A. Schmid und Leonhard Tafel hatten die Methode, die sie in ihren Abhandlungen vertraten, im Unterricht praktisch erprobt. In erster Linie waren es also praktizierende Lehrer, die sich mit den Ideen Hamiltons und Jacotots beschäftigten und sich dadurch eine Abkehr vom alten Grammatikunterricht erhofften.

Während die Anhänger der Interlinearmethode die Natürlichkeit und Effizienz ihres Verfahrens herausstrichen,¹⁹⁴ kritisierten die Gegner die fehlende Wissenschaftlichkeit und den Mangel an Progression.¹⁹⁵ Beide Parteien beanspruchten das Etikett der Natürlichkeit und die Qualität der Gründlichkeit für ihre Methoden. Da sich die Diskussion im wesentlichen mit der Eignung der traditionellen oder der Interlinearmethode für den schulischen Fremdsprachenunterricht beschäftigte, überrascht uns heute das Insistieren auf der Naturgemäßheit des Verfahrens, das nach unserer heutigen Sicht im institutionellen Sprachunterricht nicht zu erreichen ist. Das Argument, eine Methode entspreche der natürlichen Lernsituation, hatte damals – auch schon zuvor bei den Philanthropen – eine große Überzeugungswirkung. Als Gegenbegriff wurde die Wissenschaftlichkeit des Unterrichts genannt, die allerdings nicht nur positiv gesehen wurde. C. A. Schmid verwies in Reaktion auf die Kritik von Christian Schwarz zunächst darauf, daß es im Hinblick auf die "wissenschaftliche Anordnung der Grammatik" durchaus kontroverse Ansichten gebe.¹⁹⁶ Darüber hinaus könne man den wissenschaftlichen Aufbau der Grammatik nicht gleichsetzen mit dem Lernen dieser Grammatik. Allein durch das Auswendiglernen der Grammatik entstehe noch kein Verständnis für ihre wissenschaftliche Systematik.¹⁹⁷ Der jüngere Schüler sei zu einem solchen Verständnis auch noch nicht in der Lage, weshalb es töricht sei, den Sprachunterricht mit systematischer Grammatik zu beginnen.¹⁹⁸

In drei Beziehungen zeigt sich jedoch der Einfluß der damals vielfach üblichen Methode des Fremdsprachenunterrichts. Erstens wurde das Hinauszögern des formalgrammatischen Unterrichts, eines der Hauptmerkmale der Interline-

¹⁹²⁾ Vgl. Ehrhart, "Geschichte des fremdsprachlichen Unterrichts in Württemberg", in: *Korrespondenz-Blatt für die Gelehrten- und Realschulen Württembergs*, 37. Jg. 1890, S. 292.

¹⁹³⁾ Ebd.

¹⁹⁴⁾ Vgl. u.a. Kröger, Ueber die neuen Methoden ... (s. Fn. 102), z.B. S. 352, 377; C. A. Schmid, *Die Hamiltonische Frage* (s. Fn. 102), S. 10 f., 13 f.

¹⁹⁵⁾ Vgl. dazu Christian Schwarz, *Kurze Kritik der Hamiltonischen Sprach-Lehrmethode* (s. Fn. 155), S. 10 ff., 45.

¹⁹⁶⁾ C. A. Schmid, *Die Hamiltonische Frage* (s. Fn. 102), S. 28 f.

¹⁹⁷⁾ Ebd., S. 32 f.

¹⁹⁸⁾ Ebd., S. 33.

armethode, mehr und mehr aufgegeben, so daß eine der entscheidenden Abänderungen der Interlinearmethode in Deutschland die stärkere und frühere Betonung des Grammatikbereichs insbesondere in den Lehrbüchern war.¹⁹⁹ Zweitens wurde das Prinzip der Mündlichkeit für die Anfangsphase²⁰⁰ verlassen, da man die Schüler von Anfang an schriftlich in die Fremdsprache übersetzen ließ.²⁰¹ Drittens wichen die deutschen Interlinearmethodiker von dem Prinzip der wörtlichen Übersetzung ab,²⁰² das für Hamilton ganz wichtiger Bestandteil seiner Methode war. Alle erwähnten Veränderungen der Interlinearmethode liefen auf eine Angleichung an die synthetische Grammatikmethode hinaus. Man wollte – so hieß es im zweiten Hauptbericht der Erziehungsanstalt zu Stetten – "den Schülern neben den Vortheilen des Hamiltonismus auch die Vortheile der bisherigen Schulmethode" sichern.²⁰³

Trotz dieser Annäherung der Interlinearmethode an das in den meisten Schulen praktizierte Verfahren blieb der Erfolg der neuen Methode in den Schulen gering. Es gelang nicht, die Interlinearmethode an den gelehrten Schulen zu etablieren, "und es hat die Hamilton'sche Methode bisher mehr in den (höhern) Bürgerschulen, welche überhaupt für Methodik empfänglicher sind, als in den Gymnasien Anklang gefunden und ist mehr auf neuere, als auf alte Sprachen angewandt".²⁰⁴ Die expandierende Schulform der Real- und Bürgerschulen besaß in stärkerem Maße Fremdsprachenlehrer, die für methodische Fragen aufgeschlossen waren und sich für neue methodische Ideen interessierten, wie sich an der Zahl der Schulprogramme zu diesen Fragen zeigt.²⁰⁵ Viele der Verfasser von Englischlehrbüchern zur Interlinearmethode waren Lehrer an dieser Schulform.²⁰⁶

Daß sich die Idee einer analytischen Fremdsprachenmethode in Deutschland nicht generell durchsetzte, zeigt zum einen die Beharrungstendenzen tradierter

199) Vgl. z.B. Friedrich Adolph Ficken, *Lehrbuch der englischen Sprache*, Jena 1837; Peter Josef Weckers, *Lehrbuch der Englischen Sprache nach Hamilton'schen Grundsätzen ...*, Mainz 1836. E. A. Döschner ging in seinem Lehrbuch sogar so weit, daß er unzusammenhängende Einzelsätze mit Interlinearübersetzung zu den grammatischen Regeln der einzelnen Wortarten gruppierte; vgl. *Theoretisch-praktische englische Grammatik*, Bremen 1845. Für eine Stärkung des Grammatikbereichs auch J. A. Pfau, *Der Sprachunterricht nach Hamilton und Jacotot ...* (s. Fn. 102), S. 39 und Kröger, "Ueber die neuen Methoden ..." (s. Fn. 102), S. 371.

200) Vgl. J. A. Pfau, *Der Sprachunterricht nach Hamilton und Jacotot ...* (s. Fn. 102), S. 72.

201) Ebd., S. 87.

202) Ebd.

203) Zitiert nach J. A. Pfau, ebd., S. 72.

204) Ebd., S. 39.

205) Vgl. dazu unten Teil II, Kap. 5.

206) So z.B. Leonhard Tafel an der höheren Bürgerschule, Peter Josef Weckers an der Realschule und J. Ch. Döll am Lyceum.

Unterrichtsmethoden besonders im Gymnasium. Ein deutscher Gymnasialpädagoge fand sogar kulturspezifische Gründe:

Daß die jacototsche Methode in Deutschland so geringen oder gar keinen Anklang gefunden hat, ist ein rechtes Zeichen von dem Bedürfniß des deutschen Geistes nach vernünftigen Zusammenhänge und wissenschaftlichem Fortschritte. Dagegen bezweifle ich nicht, daß diese Methode in Staaten, deren Richtung überwiegend auf das praktische Gewerbsleben, auf Handel, Maschinenwesen, Fabriken u. dergl. geht, wie in Nordamerika und zum Theil auch in England, recht brauchbar und angemessen gefunden wird.²⁰⁷

Zum anderen wird aber auch deutlich, daß es nicht genügte, geeignete Lehrbücher zu veröffentlichen²⁰⁸ und in pädagogischen Zeitschriften für eine neue Methode zu werben; die betroffenen Fremdsprachenlehrer mußten auch bereit und in der Lage sein, sie im Unterricht zu erproben.

(d) Parallel- und Weiterentwicklungen

Die Auseinandersetzungen um die Interlinearmethode wirkten anregend auf die fremdsprachendidaktische Diskussion des frühen 19. Jahrhunderts. Die Schriften von Robert Motherby und Jacob Heussi sind Beispiele dafür, wie das analytische Verfahren in ein selbständiges neusprachenmethodisches Konzept eingefügt (Motherby) oder als "Aufhänger" für methodische Überlegungen eher traditioneller Art (Heussi) eingesetzt wurde.

Robert Motherby, Lehrer der neueren Sprachen in Königsberg, empfahl in seiner 1832 erschienenen Abhandlung²⁰⁹ zwar die Interlinearmethode für den Anfangsunterricht, doch lag der Hauptgedanke seiner methodischen Empfehlungen darin, den Schülern möglichst natürliche Lernsituationen zu schaffen,

207) Johann Heinrich Deinhardt, *Der Gymnasialunterricht nach den wissenschaftlichen Anforderungen der jetzigen Zeit*, Hamburg 1837, S. 196.

208) Es gab reine Lesebücher wie das von Jos. Williams (*Beckford's Briefe über Italien ...*, Leipzig 1836), Lesebücher mit sehr knappen grammatischen Erläuterungen in Fußnoten oder im Anhang (z.B. P. J. Weckers, *Lehrbuch der Englischen Sprache* Mainz 1836) und Lehrbücher mit einzelnen aufeinander aufbauenden Teilen (z.B. F. A. Ficken, s. Fn. 199). Darüber hinaus boten die Lehrbücher eine große Vielfalt an Texten: Das Spektrum reicht von den ersten neun Kapiteln des "Vicar of Wakefield" (vgl. C. A. F. Mahn, S. Fn. 187) über Scott "Tales of a Grandfather" (vgl. S. N. Sherwood, *Englisches Lesebuch*, Lübeck 1832), zwei Erzählungen von Maria Edgeworth (vgl. Peter Josef Weckers) zu "Beckford's Letters on Italy" (vgl. Jos. Williams), vermischte Texte aus Drama, Prosa und Lyrik (vgl. F. A. Ficken, s. Fn. 199) und Einzelsätzen (vgl. J. Ch. Döll, *Lehrbuch der englischen Sprache nach Hamilton'schen Grundsätzen*. Mannheim 1836). Leonhard Tafel verwendet als einziger das von Hamilton empfohlene Johannesevangelium.

209) "Ueber das Lernen und Lehren neuerer Sprachen, mit untermischten Bemerkungen über Sprachen und Sprache überhaupt", in: F. W. Schubert (Hrsg.), *Historische und literarische Abhandlungen der königlichen deutschen Gesellschaft zu Königsberg*, Zweite Sammlung, Königsberg, S. 117-164.

die zumindest einige der Qualitäten besitzen sollten, die ein Aufenthalt im Zielland für das Lernen der Fremdsprache habe.²¹⁰ Im Gegensatz zu Hamilton und Jacotot maß Motherby dem Hörverstehen und der Lautdiskriminierung eine große Bedeutung bei. Diese Fertigkeiten seien weitaus komplexer als gemeinhin behauptet werde, wenn es beispielsweise um das Verstehen gleichlautender Wörter oder Wortverbindungen gehe, aber auch für den wichtig, der die Sprache zum praktischen Gebrauch lernen möchte. Zur Übung dieser Fertigkeiten muß "in diesen Lehrstunden und bei jedem Zusammensein mit den Lehrern soviel als möglich in der fremden Sprache gesprochen" werden.²¹¹ Der Lehrer müsse daher beide Sprachen, Ausgangs- und Zielsprache, vor allem aber die fremde Sprache vollkommen beherrschen, denn für den Schüler sei "die fremde Sprache reden hören, auch ohne viel Erläuterungen, [...] hier nützlicher, als die besten Erklärungen".²¹² Neben seiner Kompetenz in der Zielsprache brauche der Lehrer eine "gründliche Kenntniß" des Landes, dessen Sprache er lehrt. Dann könne er die "Fertigkeit lehren, die eigenen Gedanken in einer fremden Sprache auszudrücken".²¹³ Um dies erfolgreich tun zu können, müssen wir "uns mit dem Volke, das sie spricht, gleichsam [...] identificiren".²¹⁴ Dazu sei die Hauptbedingung ein gutes Gedächtnis, das Hamilton, Jacotot und Mahn völlig zu Recht zur Grundlage jeden Sprachunterrichts gemacht hätten.

Wie die Interlinearmethodiker plädiert auch Motherby für ein induktives Vorgehen: "Darum fange man mit Lesen und Hören an, lerne verstehen und behalten, sammle vor allen Dingen einen Sprachfonds, und leite sich von diesem nach und nach die Regeln der Sprache ab."²¹⁵ Im Gegensatz zu Hamilton hält Motherby die wörtliche Übersetzung für das Sprachenlernen für verfehlt. Wenn es darum gehe, genau dasselbe in einer anderen Sprache auszudrücken, was das Original sage, so müsse man sich bemühen, die Wirkung des Originals auch in der Übersetzung zu erreichen. Dazu eigne sich eine wörtliche Übersetzung nicht.²¹⁶ Für den Anfangsunterricht brauche der Lernende sowohl einen Text mit guter Interlinearübersetzung als auch Vorübungen im Sprechen anhand von einfachen, zu erweiternden Sätzen.²¹⁷ Daneben hielt Motherby, auch wenn er dies in seiner Abhandlung nicht erwähnt, die Behandlung der

210) Ebd., S. 119 ff.

211) Ebd., S. 123.

212) Ebd.

213) Ebd., S. 133.

214) Ebd.

215) Ebd., S. 139.

216) Ebd., S. 148 f.

217) Ebd., S. 152.

Grammatik und das Einüben und Anwenden der Regeln für notwendig, da er selbst Verfasser eines Übungsbuches mit Übersetzungsübungen als Ergänzung zur Sprachlehre von Johannes Ebers war.²¹⁸

Ein zweiter Autor, nämlich Jacob Heussi, der selbst Fremdsprachenlehrer, Lehrbuchautor und Verfasser einer Grammatik mit wissenschaftlichem Anspruch war,²¹⁹ bemühte sich, "sowohl die Mängel der alten, als auch der Hamilton'schen Methode zu vermeiden".²²⁰ Als Mängel der Methode Hamilton sah er die fehlende Stufung nach Schwierigkeiten, das große Pensum zum Auswendiglernen und die Auswahl vermeintlich interessanter Texte als Grundlage des Unterrichts an.²²¹ Sein eigenes Methodenkonzept ging nicht von einem Text, sondern von Einzelsätzen aus, die als Beispiele für bestimmte grammatische Formen vom Lehrer zusammengestellt wurden. Diese Sätze wurden mit den Schülern übersetzt, die grammatischen Regelungen induktiv erarbeitet und die Sätze anschließend wieder zurückübersetzt:

Auf diese Weise lernt der Knabe die Grammatik, ohne durch das Trockene und Abstracte der Formen abgeschreckt zu werden und erlangt einen Wortreichthum, ohne das unheimliche Gefühl, durch die unabsehbaren Wüsten und Wildnisse der Hamilton'schen Methode wandern zu müssen; die Beispiele gehen stets der Erlernung der Formen voran.²²²

Trotz des vermeintlich analytischen Vorgehens war der von Jacob Heussi empfohlene Weg des Fremdsprachenunterrichts doch stärker an der deduktiven, synthetischen Erarbeitung der Grammatik orientiert, da nach der Grammatik konstruierte, d.h. didaktische Beispielsätze – und nicht ein authentischer Text wie bei der Interlinearmethode – den Ausgangspunkt der unterrichtlichen Arbeit bildeten. Richtschnur für Heussi war das formalgrammatische Gerüst der fremden Sprache. Ein Blick in Heussis eigene Sprachlehre zeigt denn auch ein regelbezogenes Arbeiten mit Hin- und Rückübersetzungen kontextloser Einzelsätze.²²³ Dazu traten weitere Übungen in einem gesonderten Übungsbuch sowie ein Lesebuch.²²⁴ Es handelte sich also bei Heussis Lehrbüchern um die klassi-

218) *Exercitien über die Redetheile und über die Wortfügung der englischen Sprache nach der gewöhnlichen Folge in den Sprachlehren geordnet*, Königsberg 1822.

219) Lehrer in Parchim und später Berlin. Seine Veröffentlichungen schließen ein: *Lehrbuch der englischen Sprache*, Berlin 1831, *Grammatik der englischen Sprache*, Berlin 1846, *Neues Englisch-Lesebuch* ..., 4. Aufl., Berlin 1855.

220) "Bemerkungen über die Hamilton'sche Methode des Sprachunterrichts", in: *Central-Bibliothek der Literatur, Statistik und Geschichte der Pädagogik und des Schul-Unterrichts im In- und Auslande*, 2. Jg. 1839, S. 36.

221) Ebd., S. 34 ff.

222) Ebd., S. 37.

223) Vgl. *Lehrbuch der englischen Sprache mit deutschen und englischen Uebungen und zugehörigen Wörterverzeichnissen*, Berlin 1831.

224) *Neues englisches Lesebuch* ..., 4. Aufl., Berlin 1855; *Methodisches Übungsbuch für den Un-*

sche Trias von Sprachlehre, Übungs- und Lesebuch, die sich grundsätzlich von den bei der Interlinearmethode erforderlichen Lehrbüchern, nämlich Ausgangstext und kurzgefaßte Sprachlehre, unterscheiden. Daß es Jacob Heussi in seinem methodischen Aufsatz dennoch für angebracht hielt, die minimalen Ähnlichkeiten seiner Methode zu der Hamiltons hervorzuheben, macht deutlich, wie sehr die Interlinearmethode eine Zeitlang die Fremdsprachenlehrer bewegte.

IV. Christian Friedrich Falkmann

Am Ende des hier untersuchten Zeitraums steht eine fremdsprachendidaktische Schrift, die in mehrfacher Hinsicht eine Übergangsstellung zwischen der Aufbauphase des Englischunterrichts bis etwa 1840 und der Konsolidierung ab diesem Zeitpunkt einnimmt:²²⁵ die 1839 als Schulprogramm des Gymnasiums in Detmold erschienene Abhandlung von Christian Friedrich Falkmann.²²⁶ Im methodischen Konzept Falkmanns, der Veröffentlichungsart "Schulprogramm" und der Person des Verfassers verbinden sich innovative und traditionelle Elemente.

(a) Zur Person²²⁷

Christian Friedrich Falkmann lebte von 1782 bis 1844. Während seiner Schulzeit sei er dadurch aufgefallen, daß er sich Privatbibliotheken zugänglich machte, um sich durch selbständiges Lesen verschiedene Wissensgebiete autodidaktisch zu erschließen. Er zeigte also schon früh jenes Streben nach eigener Weiterbildung, das Merkmal der Aufklärung war. An der Universität Göttingen studierte Falkmann Theologie. Nach Abschluß des Studiums war er fast zehn Jahre lang Hauslehrer der Prinzen zur Lippe. In dieser Stellung begleitete er seine Zöglinge auf mehreren Reisen, die ihn dazu bewegten, moderne Fremdsprachen gründlich zu lernen. Sein Lebensweg folgte damit dem damals üblichen Muster, bei dem auf das Theologiestudium eine Hauslehrerstelle folgte.²²⁸

terricht im Englischen, Berlin 1849. Das Übungsbuch war über den Leihverkehr der deutschen Bibliotheken nicht zu erhalten und konnte daher nicht eingesehen werden.

225) Die folgende Erörterung der Schrift von Christian Friedrich Falkmann ist in Teilen bereits veröffentlicht in: Friederike Klippel, "Christian Friedrich Falkmann: ein Fremdsprachendidaktiker des frühen 19. Jahrhunderts", in: Dieter Buttjes, Wolfgang Butzkamm und Friederike Klippel (Hrsg.), *Neue Brennpunkte ...* (s. Fn. 7).

226) *Einige Bemerkungen über den Unterricht in den neuern Sprachen*, Lemgo 1839.

227) Die Angaben zu Falkmanns Leben entstammen seinem Nachruf in *Neuer Nekrolog der Deutschen*, 22. Jg. 1844 (1846).

228) Einen ähnlichen Lebenslauf hatte beispielsweise Karl Franz Christian Wagner (s. oben Kap. 3, III.).

Im Jahre 1813 ging er als Lehrer und Prorektor an das Gymnasium zu Detmold, dessen Direktor er 1834 wurde. Aus finanzieller Notwendigkeit – seine Pension aus der Hauslehrerstelle war nur gering, und er hatte geheiratet – begann er zu Beginn seiner Tätigkeit in Detmold, am Gymnasium Privatunterricht in den neueren Sprachen, wahrscheinlich Englisch und Französisch, zu erteilen. Neben seinem normalen Lehrdeputat gab er somit viele Jahre lang noch 13 bis 18 Stunden Sprachunterricht in der Woche. Sein besonderes Interesse habe der englischen Sprache und Literatur gegolten; auf diesem Gebiete habe er in dieser Zeit sehr umfassende und detaillierte Kenntnisse erworben.

Falkmann hat die Beschäftigung mit Sprachen und Sprachunterricht auch literarisch verwertet.²²⁹ Sein Nachruf hebt darüber hinaus seine pädagogischen Qualitäten hervor, die sich in souveräner Beherrschung des Lehrstoffs, einer klaren Methodik und einer "väterlich-freundschaftlichen" Menschenführung zeigten. Alle drei Aspekte finden sich in seiner methodischen Skizze zum neu-sprachlichen Unterricht.

(b) Die Methodik

Falkmanns Überlegungen zum Unterricht in den modernen Fremdsprachen erschienen in einem Schulprogramm und damit in einer Veröffentlichungsart, die im zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts ein wichtiges Forum der Auseinandersetzung um die neu-sprachlichen Fächer an den höheren Schulen wurde.²³⁰ Diese Programmschriften, deren Zweck es war, Elternschaft und Öffentlichkeit über Ereignisse und Ergebnisse des Schuljahres zu unterrichten, mußten in Preußen ab 1824 einmal jährlich auch eine wissenschaftliche Abhandlung enthalten.²³¹ Falkmanns Schrift ist in zweierlei Hinsicht bemerkenswert: durch ihr frühes Erscheinungsdatum und durch ihr Entstehen an einem Gymnasium. Denn vor 1840 war das Englische oder der Englischunterricht selten Thema einer solchen Abhandlung.²³² Zudem erschienen Programmschriften zu einer

229) Für den Deutschunterricht veröffentlichte er u.a. ein *Stylistisches Elementarbuch* (1824), eine *Methodik der deutschen Stylübungen* (1823) und eine zweibändige *Declamatorik* (1836 und 1839). Bereits 1818 hatte er einen Band mit eigenen Gedichten herausgebracht; vgl. *Gesamtverzeichnis des deutschsprachigen Schrifttums (GV) 1700-1910*, München 1979 ff. sowie den Artikel zu Falkmann in: Bernhard Fabian (Hrsg.), *Deutsches Biographisches Archiv*, München 1982.

230) Vgl. dazu unten Teil III, Kap. 5.

231) Vgl. dazu Anton von Walter, *Zur Geschichte des Englischunterrichts an höheren Schulen*, Augsburg 1982, S. 213.

232) Anton von Walters statistische Auswertung der Programmschriften im Hinblick auf Themen und Schulform setzt erst mit dem Jahr 1841 ein; vgl. ebd., S. 214 ff.

im weitesten Sinne anglistischen Thematik im 19. Jahrhundert sehr viel häufiger an Real- und höheren Bürgerschulen als an Gymnasien.²³³

Falkmanns Methodik unterscheidet sich bereits in ihrem Ansatz von den Überlegungen der Philanthropen und der Anhänger der Interlinearmethode. Im Gegensatz zu den Philanthropen Trapp oder Campe liefert Falkmann keine Anleitung für das Fremdsprachenlernen, die aus einem allgemeinen Erziehungs- und Bildungskonzept begründet wird, sondern er reflektiert seine eigene jahrelange Unterrichtspraxis im neusprachlichen Unterricht. Im Gegensatz zu den Anhängern der Interlinearmethode erhebt er nicht ein einziges Verfahren zum Leitmotiv seiner Methode, sondern er bietet ein breites Spektrum an Arbeits- und Übungsformen, die progressiv gestaffelt und auf das Grobziel ausgerichtet sind. Abweichend von Philanthropen und Interlinearmethodikern bezieht sich Falkmanns Methodik allein auf die lebenden Fremdsprachen. Gerade dieser Bezug zeigt Falkmann als einen der frühesten Neusprachendidaktiker, die uns bekannt sind,²³⁴ und als Vorläufer der erst mit der neusprachlichen Reformbewegung vollzogenen Trennung von altsprachlicher und neusprachlicher Didaktik.

1. *Die Fertigkeiten*

Falkmann gliedert seine Abhandlung anhand von vier Fragen, deren Beantwortung wesentliche Aspekte des neusprachlichen Unterrichts berührt. Die ersten beiden Fragen betreffen Ziel und Zweck des Fremdsprachenlernens, die letzten beiden Methode und Lernbedingungen:

- I. Von wem kann man sagen, daß er im Besitze einer Sprache sei?
- II. Wozu nützt es, sich den Besitz einer Sprache zu verschaffen?
- III. Welches sind die Hauptbestrebungen, die zum Besitze einer Sprache führen?
- IV. Welches sind die wichtigsten äußern Umstände, wodurch das Studium einer Sprache erleichtert oder erschwert wird?²³⁵

Die Beantwortung der ersten Frage sieht Falkmann dabei als grundlegend für die drei übrigen an; Ausgangspunkt ist die Überlegung, wie denn die Beherrschung einer modernen Fremdsprache im einzelnen zu charakterisieren sei. Das damit beschriebene Fernziel allen Sprachunterrichts, die Sprachbeherrschung, hat seiner Ansicht nach Rückwirkungen auf die Methode ihrer Unter-

²³³) Vgl. ebd.

²³⁴) Vor ihm hatten nur Christian Friedrich Seidelmann in seiner 1724 erschienenen Schrift und Robert Motherby (1832) sich auf den Unterricht in den lebenden Fremdsprachen beschränkt. Vgl. dazu oben Teil I, Kap. 3 zu Seidelmann und Teil II, Kap. 4, III. (d) zu Motherby.

²³⁵) *Bemerkungen ...* (s. Fn. 226), S. 5.

weisung. Was dazu gehöre, einer anderen Sprache mächtig zu sein, schildert er folgendermaßen:

Da es beim Gebrauche der Sprache jederzeit Einen geben muß, der sich äußert, und Einen, an den die Aeüßerung gerichtet ist, und da das Aeüßern der Gedanken schriftlich oder mündlich geschehen kann; so gehen hieraus vier Fertigkeiten hervor, die Derjenige besitzen muß, von dem man sagen soll, er habe eine Sprache inne: er muß sie lesen, schreiben, sprechen und verstehen (im engern Sinne) können.²³⁶

Falkmann definiert Sprachbeherrschung also durch vier Fertigkeiten, die er in der Reihenfolge ihrer Lernschwierigkeit nennt. So erachtet er das Leseverstehen als die einfachste Fertigkeit, weil Sinn und Worte vorgegeben seien und der Lernende den fremdsprachlichen Text gewissermassen passiv betrachte;²³⁷ beim Schreiben dagegen müsse man aktiv sein, und beim Sprechen trete die schwierige Aussprache hinzu.²³⁸ Das Verstehen schließlich beschränke sich zwar wie das Lesen auf ein "bloßes Empfangen des Gegebenen",²³⁹ doch sei es durch seine Augenblicklichkeit und das Unvorhersehbare von mündlichen Äußerungen ganz besonders schwer. Für jede der vier Fertigkeiten unterscheidet Falkmann einzelne Stufen der Beherrschung; beim Sprechen beispielsweise bilden "Fluß und Correctheit"²⁴⁰ die höchste Stufe.

Sowohl in der Unterscheidung von vier Fertigkeiten und deren Charakterisierung als aktiv oder passiv, mündlich oder schriftlich, als auch in seinen Überlegungen zu einer Progression der Fertigkeiten und einer Stufenfolge ihrer Beherrschung ist Falkmann seiner Zeit weit voraus. Das heute übliche Muster der vier Fertigkeiten, dem Falkmanns Einteilung zumindest in der Terminologie entspricht, war nämlich zu seiner Zeit keineswegs Allgemeingut der Fremdsprachenlehrer. Zwar wurden Lesen, Schreiben und Sprechen erwähnt, doch verstand man nicht immer das darunter, was wir heute mit den Begriffen assoziieren.²⁴¹ Auch Falkmann rechnete zum Lesen Tätigkeiten, wie das Übersetzen-Können eines Texts oder seine grammatische Analyse,²⁴² die wir heute nicht dem Leseverstehen zuordnen. Seine Berücksichtigung des Hörverstehens ist jedoch innovativ, denn erst im weiteren Verlauf des 19. Jahrhunderts begann man sich allmählich bewußt zu werden, daß es eine solche Fertigkeit gibt, daß

236) Ebd.

237) Ebd., S. 7 f.

238) Ebd., S. 8.

239) Ebd.

240) Ebd., S. 7.

241) Vgl. oben Kap. 2, I. (a) 1.

242) Vgl. *Bemerkungen ...* (s. Fn. 226), S. 27 f.

sie für die Fremdsprachenbeherrschung wichtig ist und daß man sie daher im Fremdsprachenunterricht üben sollte.²⁴³

2. *Die Begründung des neusprachlichen Unterrichts*

Falkmanns zweite Frage greift ein Thema auf, das insbesondere im zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts aktuell wurde und Gegenstand vieler Schulprogramme war: die Bestimmung des Zwecks des Unterrichts in modernen Fremdsprachen. Die Befürworter von Französisch- und Englischunterricht an den höheren Schulen sahen sich gezwungen, den Bildungswert dieser Fächer nachzuweisen, wenn sie für deren Aufnahme in den gymnasialen Lehrplan plädierten. Für die wachsende Zahl der Realschulen, an denen moderne Fremdsprachen in erster Linie unterrichtet wurden, durfte zwar der praktische Nutzen dieser Sprachen hervorgehoben werden, doch machte der Kampf der Realschulen um Anerkennung als gleichwertige höhere Schulen es ebenfalls erforderlich, die Eignung dieser Fächer für das Bildungskonzept der höheren Schule zu belegen.²⁴⁴ Auch der Gymnasialdirektor Christian Friedrich Falkmann sieht vor allem die Realschule als Ort des Unterrichts in den lebenden Fremdsprachen; dort sollten sie die Rolle spielen, die den alten Sprachen im Gymnasium zukam.²⁴⁵ Seine Zweckbestimmung für den modernen Fremdsprachenunterricht greift beide Aspekte — Bildung und Nutzen — auf, wenn er als Gründe für das Erlernen von Englisch und Französisch nennt: 1. den Erwerb von Grammatikkenntnissen,²⁴⁶ 2. eine genauere Bekanntschaft mit dem fremden Volk und seiner Literatur,²⁴⁷ 3. die Beherrschung von zwei Weltsprachen²⁴⁸ und 4. den Nutzen für verschiedene Geschäfte und Berufe.²⁴⁹ Insofern nahm Falkmann wesentliche Teile der Diskussion um Wert und Berechtigung des neusprachlichen Unterrichts an höheren Schulen vorweg. Besonders nach der Jahrhundertmitte beherrschte dieses Thema dann die Fachpublikationen. Hervorzuheben ist, daß Falkmann Gymnasialdirektor war und selbst lange Jahre an seiner Schule Unterricht in den lebenden Fremdsprachen erteilte. Das mag andeuten, daß zum einen gymnasiale und reale Bildungsvorstellungen zu diesem Zeitpunkt in der Praxis noch nicht so scharf getrennt waren, wie es die Studie von Anton von Walter nahe-

243) Vgl. dazu oben Teil II, Kap. 2, I. (a) und Teil III, Kap. 3, I. (a).

244) Vgl. dazu ausführlich unten Teil III, Kap. 5.

245) Vgl. *Bemerkungen* ... (s. Fn. 226), S. 39.

246) Ebd., S. 10 ff.

247) Ebd., S. 12 ff.

248) Ebd., S. 15 f.

249) Ebd., S. 16 f.

legt,²⁵⁰ und daß zum anderen eine Berücksichtigung der modernen Sprachen an einer Schule — vor allem an einem Gymnasium — eng mit den Interessen und der Einstellung des Schulleiters verbunden war.

3. *Die Verfahren*

Den größten Raum in Falkmanns Schrift nimmt die Behandlung der dritten Frage ein, nämlich die Unterrichtsmethode im neusprachlichen Unterricht. Falkmanns methodisches Konzept enthält sowohl einige der zu seiner Zeit gängigen Elemente als auch solche Inhalte und Verfahren, die nicht zum allgemein üblichen Repertoire gehörten. Diejenigen Arbeits- und Übungsformen, die zu seiner Zeit in allen Lehrbüchern und in jedem Fremdsprachenunterricht zu finden waren, Übersetzen und Auswendiglernen, spielen auch bei Falkmann eine Rolle. Allerdings sind sie bei weitem nicht die einzigen von Falkmann empfohlenen Verfahren, sondern werden von vielfältigen Übungsvorschlägen ergänzt.

Im einzelnen ergibt sich für den Lernstoff eine oberflächliche Übereinstimmung mit dem, was Englischlehrbücher der Zeit bieten.²⁵¹ Falkmanns Auflistung des Lernstoffs entspricht zugleich der Reihenfolge der Durchnahme im Unterricht. Die "mündliche und schriftliche Darstellung" (Aussprache und Orthographie) stehe am Beginn des Kurses, "weil sie das Mittel ist, wie die Sprache sich den Sinnen kund gibt"²⁵² und weil man ohne sie keinen Unterricht durchführen könne. Er beginnt also mit der Aussprache, worunter er nicht nur einen einführenden Lautierkurs versteht, sondern eine umfassende Unterweisung in Aussprache, Intonation und Deklamation, die sich durch den ganzen Kurs zieht. Als beste Methode dazu empfiehlt Falkmann das Auswendiglernen von Wörtern, Phrasen und Texten.

Die nächste Stufe des Sprachlehrgangs umfaßt den Erwerb eines "Wort- und Phrasenvorraths",²⁵³ den Falkmann für das wichtigste Element des Fremdsprachenlernens hält:

Da nun ein im Gedächtniß aufbewahrter Wort- und Phrasenvorrath eine nothwendige Bedingung des Besitzes einer fremden Sprache ist; ja gewissermaßen die Hauptbedingung, weil bloß vermittelt seiner schon eine gegenseitige Verständigung möglich, ohne ihn aber alle grammatische und rhetorische Feinheit vergeblich ist: so kann sich der Lehrer kein größeres Verdienst um seinen Schüler erwerben, als wenn er ihn auf jede Art anleitet und anreizt, jenen Vorrath beständig bei sich zu vergrößern.²⁵⁴

²⁵⁰⁾ Vgl. Walter, *Zur Geschichte des Englischunterrichts* ... (s. Fn. 231), S. 37 ff.

²⁵¹⁾ Vgl. oben Kap. 2.

²⁵²⁾ Vgl. *Bemerkungen* ... (s. Fn. 226), S. 18.

²⁵³⁾ Ebd., S. 22.

Hier ergeben sich Ähnlichkeiten mit der Gewichtung der lexikalischen Kenntnisse bei den Philanthropen und den Interlinearmethodikern. In allen drei Konzeptionen spielt der Wortschatz eine sehr wichtige Rolle, während das grammatische Wissen zweitrangig ist. Demzufolge sind in allen drei Methoden Texte von größerer Bedeutung als grammatische Regeln. Auch Falkmanns Aufzählung des zum Erwerb guter Wortschatzkenntnisse geeigneten Lesestoffs bestätigt sein Ziel, die Schüler zu praktischer Sprachbeherrschung zu führen. Er empfiehlt den Lernenden, auch Zeitungen, Journale, Schauspiele, Romane und anderes zu lesen.²⁵⁵

Bei Christian Friedrich Falkmann folgt das Grammatikstudium erst an dritter Stelle und wird nur relativ kurz erwähnt, obwohl er betont, wie unabdingbar Grammatikkenntnisse für das Sprechen und Schreiben der Fremdsprache und für die Lektüre literarischer Werke seien.²⁵⁶ Als Hauptverfahren schlägt Falkmann den ständigen Vergleich mit der deutschen Grammatik vor, durch den sich Gemeinsamkeiten und Abweichungen besonders nachhaltig einprägen. Dieses kontrastive Vorgehen war damals ein allgemein beliebter Lehrweg, der zuweilen sogar bis in die Gestaltung der Englischlehrbücher wirksam wurde.²⁵⁷ Das von Falkmann für den Grammatikunterricht gewünschte Lehrbuch sollte deutsche, französische und englische Formen und Regeln nebeneinander enthalten;²⁵⁸ vermutlich schwebte Falkmann daher eine parallele grammatische Unterweisung vor, die alle drei Sprachen berücksichtigte. In diesem Aspekt ergeben sich gewissen Ähnlichkeiten zu den Vorstellungen von Carl W. Mager.²⁵⁹ Ebenfalls neu war Falkmanns Absicht, verschiedene Sprachebenen im Unterricht vorzustellen. Zur völligen Beherrschung der fremden Sprache gehöre schließlich auch das Erkennen und Verwenden eines angemessenen "Styls", worunter Falkmann zum einen verschiedene Register ("höherer, mittlerer oder niederer Styl"²⁶⁰) versteht, zum anderen die Idiomatik und Metaphorik der fremden Sprache. Die Einübung dieser Sprachelemente geschehe am besten durch häufiges Übersetzen.²⁶¹

Ausführlich erörtert Falkmann die Frage der "Uebungen", d.h. der Lehrverfahren im Fremdsprachenunterricht. Für seine Zeit ungewöhnlich sind die

254) Ebd., S. 22 f.

255) Ebd., S. 23.

256) Ebd., S. 24.

257) Vgl. den kontrastiven Aufbau der Lehrbücher von Christian Christiani (1799) und Johann Meno Valett (1803). S. dazu auch oben Kap. 2, I. (b).

258) Vgl. *Bemerkungen* ... (s. Fn. 226), S. 37.

259) S. dazu unten Teil III, Kap. 5.

260) Vgl. *Bemerkungen* ... (s. Fn. 226), S. 25.

261) Ebd., S. 26.

Vielfalt der aufgeführten methodischen Empfehlungen und ihre Zuordnung zu den vier Fertigkeiten, wenngleich sich auch in den Lehrbüchern in den dreißiger Jahren eine Vergrößerung der Übungsvielfalt nachweisen läßt.²⁶²

Allerdings ergibt sich durch die Verknüpfung von Übungsform und Fertigkeit das Problem, nicht direkt fertigkeitsbezogene Übungen zuordnen zu müssen, so daß z.B. das Abfassen von Exerzitien, d.h. schriftlichen Übersetzungen, dem Schreiben oder die grammatische Analyse von Sätzen dem Lesen zugerechnet wird. Gerade die Lesefertigkeit schließt bei Falkmann die Aufgaben des Grammatikunterrichts ein, wenn er fordert, daß ein "statarisch", d.h. intensiv gelesener Text so gründlich behandelt werden müsse, wie das sonst im altsprachlichen Unterricht geschehe. Dies bedeutet, daß der Text zum Ausgangspunkt für grammatische Übungen, Übersetzungen, Nachbildungen und andere Übungen wird, die formale Aspekte betreffen und den Textinhalt wenig berücksichtigen. Beim "cursorischen" Lesen, der zweiten im Unterricht zu übenden Variante des Lesens, ist der Textinhalt nicht nebensächlich; hier wird entweder sofort ins Deutsche übersetzt oder das Verständnis durch deutsche oder englische Fragen überprüft.²⁶³ Als Lehrbuch für das intensive Lesen wünscht sich Falkmann daher auch ein Lesebuch, das zur Hälfte Belegsätze zur Grammatik enthält und zur anderen Hälfte kurze Lesestücke verschiedenen Inhalts. Für die kursorische Lektüre könne man dann später vollständige Werke oder eine gute Chrestomathie, aber auch Zeitungen und Journale lesen.

Pädagogisches Geschick und methodische Phantasie, die über das zu Beginn des 19. Jahrhundert im Fremdsprachenunterricht Übliche hinausreichen, zeigen auch die Verfahrensvorschläge, die Falkmann zur Übung der anderen Fertigkeiten mit fortgeschrittenen Lernenden macht. Mündliche Satzbildungs-Übungen und das damals häufige schriftliche Übersetzen stehen zwar am Anfang des Unterrichts im Schreiben, doch sind Übersetzungen in die und aus der Fremdsprache nicht die einzigen Schreibübungen, die Falkmann vorsieht. Für den Fortgeschrittenenunterricht empfiehlt er u.a. das Verfassen eines Textauszugs in demselben Stil, das Nacherzählen, die Beantwortung eines Briefs, freie Aufsätze, insgesamt also recht anspruchsvolle Aufgaben für die produktive Sprachbeherrschung der Schüler. Die Korrektur der schriftlichen Arbeiten könne vom Lehrer, vom Schüler selbst oder von einem Mitschüler vorgenommen werden.²⁶⁴

Sprechübungen würden zwar weniger häufig durchgeführt als Lese- und Schreibübungen, weil es den Lehrern an der nötigen Gewandtheit fehle und die

262) Vgl. oben Kap. 2, II. (b).

263) Vgl. *Bemerkungen* ... (s. Fn. 226), S. 27.

264) Ebd., S. 29.

Schüler Sprechhemmungen besäßen, doch seien Sprechübungen gerade für die neueren Sprachen unentbehrlich.²⁶⁵ Im Anfangsunterricht bieten sich seiner Ansicht nach einfache Übungen zur Bildung fremdsprachiger Sätze an, mit fortgeschrittenen Lernenden spreche man über einen gelesenen Text, was durch verschiedenartige Fragen gesteuert werden könne. Aus dieser gelenkten Unterhaltung ließe sich zu freier Konversation fortschreiten, die "über Tagesneuigkeiten, über den Inhalt der Zeitungen, über das Wetter und hundert andere Gegenstände" handeln könne.²⁶⁶ Mit diesen Sprechübungen schließlich seien die "Hörübungen" eng verbunden. Das "Verstehen des Gesprochenen"²⁶⁷ könne der Lehrer jedoch nicht so variationsreich üben, da die Schüler auch lernen müßten, unbekannte Sprecher zu verstehen.

Falkmanns methodische Kompetenz wird auch im letzten Abschnitt seiner Abhandlung deutlich, in dem er die besonderen Bedingungen von Fremdsprachenunterricht erörtert. Nachdem er verschiedene Arten des Fremdsprachenlernens unterschieden hat, die zwischen "Routine" (= ungesteuerter Spracherwerb im Zielland) und Unterricht bestehen,²⁶⁸ diskutiert er, soweit ersichtlich, als erster Fremdsprachendidaktiker das pädagogische Dreiecksverhältnis von Lehrer, Schüler und Lehrmaterial. Für den Fremdsprachenlehrer seien "Kenntniß, Methode, Eifer"²⁶⁹ Voraussetzungen für einen guten Unterricht. Falkmann legt offenbar weniger Gewicht auf die gründliche philologische Vorbildung der Lehrer wie beispielweise Seidelmann rund hundert Jahre früher,²⁷⁰ sondern mißt den Fachkenntnissen, der pädagogischen Kompetenz und der persönlichen Motivation jeweils gleiches Gewicht zu. Aber auch die Schüler müßten gewisse Anlagen und Interesse für den neusprachlichen Unterricht mitbringen. Wichtig seien für sie Lateinkenntnisse als Grundlage für grammatisches Verstehen und besseres Behalten der neueren Sprachen.²⁷¹ An Lehrbüchern wünscht sich Falkmann ein "gehörig geordnetes und vollständig ausgestattetes Vocabelbuch",²⁷² eine deutsch-französisch-englische Grammatik, ein Elementarlesebuch mit dazugehörigem Wörterbuch und eine "Sammlung französi-

²⁶⁵⁾ Ebd.

²⁶⁶⁾ Ebd., S. 30.

²⁶⁷⁾ Ebd., S. 31.

²⁶⁸⁾ Ebd., S. 32 f.

²⁶⁹⁾ Ebd., S. 34.

²⁷⁰⁾ Vgl. *Tractatus Philosophico-Philologicus de Methodo Recte Tractandi Linguas Exoticas Speciatim Gallicam, Italicam et Anglicam* (1724), faksimiliert, übersetzt und herausgegeben von Franz Josef Zapp und Konrad Schröder, Augsburg 1984, S. 209 f.

²⁷¹⁾ Vgl. *Bemerkungen ...* (s. Fn. 226), S. 34 f.

²⁷²⁾ Ebd., S. 36.

scher, englischer, italienischer Stylstücke zum Übersetzen ins Deutsche".²⁷³ Abgesehen vom Vokabelbuch entspricht dieser Wunsch Falkmanns der Lehrbuchsituation im Fremdsprachenunterricht zu seiner Zeit, in der die "Lehrbuch-Trias" — Grammatik, Lese- und Übungsbuch — üblich und weit verbreitet war.²⁷⁴ Daß Falkmann darüber hinaus die Verwendung eines lexikalisch ausgerichteten Lehrbuchs für notwendig hält, zeigt die hohe Bedeutung, die die Wortschatzarbeit für ihn hat.

Hauptkennzeichen seines Ansatzes ist die klare Ausrichtung auf das angestrebte Lehrziel: nämlich die rezeptive und produktive Beherrschung einer lebenden Fremdsprache; dazu gehört eine umfassende Unterweisung in Aussprache und Intonation sowie in der Lexik. Als weitere Merkmale stechen Progression und Vielfalt der empfohlenen Unterrichtsverfahren hervor. Falkmann möchte die modernen Fremdsprachen als nützliche Realfächer unterrichten und äußert sich kaum über die Inhalte und das zu vermittelnde grammatische Wissen, also über den philologischen Aspekt. Falkmanns Ausführungen zur methodischen Gestaltung des Fremdsprachenlernens zwingen uns ebenso wie die methodische Ausrichtung der Lehrbücher seiner Zeit dazu, Pauschalurteile über das frühe 19. Jahrhundert als einer Phase der am altsprachlichen Unterricht orientierten monotonen Grammatik-Übersetzungsmethode²⁷⁵ zu relativieren.

273) Ebd., S. 37.

274) Vgl. dazu oben Kap. 1.

275) So u.a. Tobias Rülcker, *Der Neusprachenunterricht an höheren Schulen*, Frankfurt 1969, S. 14 f.

5. Von der Anglophilie zum Schulfach Englisch

Die Zeit von 1770 bis 1840 war für das Englische in Deutschland in mehrfacher Hinsicht eine Aufbauphase. Zunächst verstärkte sich in der Gruppe der Gebildeten das Interesse an englischen Veröffentlichungen und an Reisen nach England. Dieses Interesse wuchs nicht gleichmäßig stark über den genannten Zeitraum, es verebte jedoch nie ganz und führte dazu, daß über England, englische Kultur und Wissenschaft um 1840 weitaus mehr in Deutschland bekannt war als 1770. Der Informations hunger für alles Englische war eingebunden in eine allgemeine Zunahme des Lernens durch Lesen und einen Wandel der Lesegewohnheiten (I.). Des weiteren nahm die Zahl der Menschen zu, die Englisch lernen wollten. Auch die Zielgruppen des Englischunterrichts differenzierten sich (II.). Hatten im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts noch Privat- und Selbstunterricht für das Sprachenlernen der Erwachsenen eine wichtige Rolle gespielt, so verlagerte sich das Schwergewicht des Fremdsprachenlernens im Verlauf des 19. Jahrhunderts mehr und mehr in die Schulen, deren unterschiedliche Formen sich allmählich herausbildeten. Insofern verengte und konzentrierte sich der Englischunterricht auf den Klassenunterricht mit Heranwachsenden (III.).

Obwohl die Zeit von 1770 bis 1840 demnach durch Ausbreitung und Intensivierung der Beschäftigung mit Englisch und englischer Kultur gekennzeichnet ist, gehörte die englische Sprache noch lange nicht zu den Kernfächern der Schulen. Zudem war sie nicht so verbreitet wie Französisch. So wurde von Lehrbuchautoren zwar immer wieder auf das wachsende Interesse am Englischlernen verwiesen,¹ doch beklagte sich Christoph Gottlieb Voigtmann noch

1) Als ein Beispiel für viele andere: Johann Heinrich Ernst Nachersberg, *Englisches Formelbuch oder Praktische Anleitung, auf eine leichte Art Englisch sprechen und schreiben zu lernen*, Breslau, Hirschberg und Lissa 1800, S. VII, der sein Buch allen Freunden der englischen Sprache widmet, "welche unter den Deutschen immer mehr in Aufnahme kommt".

1835, daß "die lebenden Sprachen in einem großen Theil unserer Schulen noch in tiefer Schmach" liegen.²

I. Ausprägungen des Interesses an England, an seiner Sprache und Kultur

Im Zeitalter der Aufklärung wollte man etwas über andere Länder erfahren. Im hier untersuchten Zeitraum richtete sich dieser Wissensdurst auch auf England.³ Das Interesse der Deutschen an England war einerseits politisch, d.h. durch dessen Machtposition begründet, andererseits bezog es sich auf eine ganze Anzahl unterschiedlicher Wissens- und Lebensbereiche. Für die Zeit der Aufklärung beschreibt Michael Maurer Facetten deutscher Anglophilie im Hinblick auf englische Theologie, politische Theorie und Philosophie, Literatur, Pressewesen, Industrie, Gartenbau und Landwirtschaft.⁴

Das Bestreben, englisches Denken und englische Errungenschaften kennenzulernen, bedeutete allerdings nicht in jedem Fall, auch die englische Sprache lernen zu wollen. Im folgenden Kapitel sollen daher nur solche Ausprägungen der Anglophilie berücksichtigt werden, die mit dem Englischlernen eng zusammenhingen. Das betrifft in erster Linie die Verbreitung englischer Bücher und Zeitschriften, zu deren Aufnahme man eine gewisse Lesefertigkeit in der englischen Sprache besitzen mußte (a); daneben Reisen nach England, die mündliche Kommunikation in der Fremdsprache erforderten (b). Schließlich gab es Persönlichkeiten, die aufgrund ihrer Interessen und Lebensumstände Vermittler englischer Kultur in Deutschland waren, auf einige von ihnen wird im Rahmen dieses Abschnitts hingewiesen (b).

Ein wachsendes Interesse der gebildeten Bevölkerung an allem Englischen, besonders aber an der englischen Literatur, war bereits seit der Mitte des 18. Jahrhunderts zu verzeichnen. Einen gewissen Höhepunkt erreichte die Rezeption englischer Kultur in Deutschland im letzten Drittel. Johann Wilhelm von Archenholtz, einer der großen Anglophilien des ausgehenden 18. Jahrhunderts, skizzierte diese Entwicklung wie folgt:

Wir sind in Deutschland mit den Britten nicht über dreißig Jahr bekannt. Wir hatten ihre Truppen auf deutschen Boden gesehn; deutsche Fürsten hatten den engli-

2) *Vollständige, theoretisch-practische Anleitung zur richtigen Aussprache des Englischen*, Coburg und Leipzig 1835, S. XIII.

3) Michael Maurer, *Aufklärung und Anglophilie in Deutschland*, Göttingen 1987, S. 20: "Im 17. Jahrhundert war England ein Königreich am Rande Europas, im 18. dagegen eine überall prä-sente Großmacht."

4) Ebd., S. 60 ff.

schen Thron bestiegen; Philosophen und Mathematiker dieser Nation waren die Führer in unsern hohen Schulen und Gymnasien; ihre Schiffe kamen haufenweise in deutsche Häfen; ihre Producte der Industrie zogen unsre Bewunderung auf sich; und dennoch wußten wir von den Britten nicht viel mehr, als wenn ihre Insel zu einem andern Welttheil gehört hätte. Wir kannten weder ihre Staatsverfassung, noch ihre Gesetze, weder ihre Sitten und Gebräuche, noch ihre Litteratur. Es waren keine geringern Männer als Wieland und Lessing erforderlich, um die Deutschen mit diesem ausserordentlichen Volk näher bekannt zu machen, dessen Character, sittliche Geschichte und Cultur, so viel eignes hat. Die Bewunderung für einen Corneille und Voltaire, die Gottsched den Deutschen bisher eingeprägt hatte, wurde sehr geschwächt, als man Shakespear und Milton kennen lernte, die durch die Macht ihres Genies gleichsam das Monopolium des litterarischen Ruhms an sich rissen. Die Begierde die Schriften dieser und anderer grossen Britten in der Ursprache zu lesen, erzeugte das Studium der englischen Sprache, die seither in Deutschland beständig Progressen gemacht hat.⁵

Archenholtz sieht die Hauptmotivation für das Erlernen der englischen Sprache also in dem Streben, die großen englischen Schriftsteller in der Originalfassung lesen zu können. Einige Jahre vor ihm sprach Heinrich Christoph Albrecht von der "hitzigen Eilfertigkeit", mit der man in Deutschland etwa um 1770 über "die originalen Britten herfiel", von einer "englischen Originals-Wuth", die zu dem "auffallenden Sprachen-Lernen" geführt habe.⁶ Aber die Lust am Lesen englischer Werke betraf dabei nicht nur die hohe Literatur, sondern auch Zeitschriften und Veröffentlichungen aus anderen Wissensgebieten. Das zeigt bereits die Tatsache, daß Archenholtz' wöchentlich erscheinende, englischsprachige Zeitschrift für Deutsche immerhin drei Jahrgänge lang — bis zum März 1790 — Käufer und Leser fand.⁷

(a) Literatur und Leser

Im 18. und beginnenden 19. Jahrhundert vollzog sich ein grundlegender Wandel im Umgang mit Literatur,⁸ von dem die Beschäftigung mit englischen Schriften ebenfalls betroffen war (1.). Die Ausbreitung des Lesens ging einher mit der steigenden Verfügbarkeit englischer Bücher und Periodika (2.). Dies wiederum führte zu einer Veränderung des Angebots an englischen Lehrbüchern und einem wachsenden Interesse daran, die englische Sprache zu lernen (3.).

5) "An die Freunde der englischen Litteratur und Sprache", in: *Neue Litteratur und Völkerkunde*, 1. Jg. 1787, S. 344 f.

6) *Versuch einer critischen englischen Sprachlehre*, Halle 1784, S. VIII f.

7) Vgl. Michael Maurer, *Aufklärung und Anglophilie in Deutschland*, Göttingen 1987, S. 197 ff.

8) Der Begriff "Literatur" wird in diesem Unterkapitel in der umfassenden Bedeutung, die er im 18. Jahrhundert hatte, benutzt. Unter "Literatur" wurde nämlich Gedrucktes jeglicher Art verstanden, wissenschaftliche Arbeiten ebenso wie schöngeistige Werke. Vgl. Marlies Prüsener, "Lesegesellschaften im 18. Jahrhundert", in: *Börsenblatt für den Deutschen Buchhandel*, Bd. 28, H. 10, 1972, S. 217.

1. Wandel der Lesegewohnheiten

Vor 1770 waren jene Entwicklungen der Lesekultur, die in den letzten drei Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts ihren Höhepunkt erreichten, in ihren Ansätzen bereits zu erkennen.⁹ Dabei handelte es sich zum ersten um einen Rückgang des Analphabetentums. Nach wissenschaftlichen Schätzungen konnten um 1700 in Mitteleuropa nur etwa ein Viertel der Menschen lesen, die es hundert Jahre später konnten, um 1800 nämlich 40 Prozent der Bewohner über 6 Jahre.¹⁰ Für Deutschland rechnete Jean Paul mit 300.000 Lesern unter seinen Zeitgenossen um 1770.¹¹ Zum zweiten änderten sich die Lesegewohnheiten. Während zu Beginn des 18. Jahrhunderts die intensive Lektüre eines oder weniger Bücher – oft war es die Bibel – häufig war, wurde gegen Ende des Jahrhunderts vor allem in den Städten zunehmend extensiv gelesen.¹² Im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts las man anderes und anders, und es bestand eine große Nachfrage nach Lesestoff, die einen größeren Teil der Bevölkerung erfaßte.¹³

Zeitgenössische Publikationen sprachen von einer "Lesesucht" oder "Lese-wut", die alle Stände erfaßt habe.¹⁴ Hauptträger dieser Zeiterscheinung waren die gebildeten Stadtbewohner. Seine Lesebedürfnisse konnte der Bürger nicht allein durch Kauf von Büchern oder Zeitschriften befriedigen, da Druckerzeugnisse relativ teuer waren. Den Gelehrten an den Universitäten standen zwar die dortigen Bibliotheken zur Verfügung, aber sogar dort war eine Ausleihe von Büchern nur selten möglich.¹⁵ So entstanden zunächst zögernd in den 60er Jahren, in großer Zahl dann ab 1770 Zusammenschlüsse interessierter Bürger zu Lesegesellschaften.¹⁶ Die Lesegesellschaften hatten aber nicht nur den Zweck, ihren Mitgliedern möglichst viel Lesematerial zu einem günstigen Preis zu verschaffen, sie dienten auch dem Gespräch über das Gelesene und dem ge-

9) Vgl. oben Teil I, Kapitel 1.

10) R. Schenda, *Volk ohne Buch*, Frankfurt 1970, S. 443 f., zitiert nach Rolf Engelsing, "Die Perioden der Lesergeschichte in der Neuzeit", in: ders., *Zur Sozialgeschichte deutscher Mittel- und Unterschichten*, Göttingen, 1973, S. 141.

11) Vgl. Rolf Engelsing, "Die Perioden der Lesergeschichte ...", S. 141.

12) Ebd., S. 122 ff.

13) Marlies Prüsener, "Lesegesellschaften im 18. Jahrhundert" (s. Fn. 8), S. 194. Ähnlich Theodor Wolpers, "Göttingen als Vermittlungszentrum englischer Literatur im 18. Jahrhundert", in: Heinz-Joachim Müllenbrock und Renate Noll-Wiemann (Hrsg.), *Anglistentag 1988 Göttingen*, Tübingen 1989, S. 46 f.

14) Vgl. Prüsener, ebd., S. 195.

15) Vgl. Prüsener, ebd., S. 195 zu Würzburg.

16) S. dazu Otto Dann, "Die Lesegesellschaften des 18. Jahrhunderts und der gesellschaftliche Aufbruch des deutschen Bürgertums", in: Ulrich Herrmann (Hrsg.), *Die Bildung des Bürgers*, Weinheim und Basel 1982, S. 100-118 und Marlies Prüsener, "Lesegesellschaften im 18. Jahrhundert" (s. Fn. 8).

sellschaftlichen Umgang miteinander. "Die Lesegesellschaften sind [...] unverkennbar ein Beispiel dafür, wie sich dieser private Prozeß des Lesens umsetzt in Mitteilung, Kommunikation und soziales Handeln."¹⁷ Die Beschreibung der Frankfurter Lesegesellschaft des Buchhändlers Eßlinger, die 1788 gegründet worden war, verdeutlicht dies bereits an der Raumaufteilung. Es gab Lesezimmer, in denen Ruhe herrschen mußte, und Räume zum geselligen Beisammensein.¹⁸ In einem der Lesezimmer lagen Zeitschriften aus, darunter auch englische, französische und italienische.¹⁹

Lesegesellschaften existierten für verschiedene Interessen- und Bevölkerungsgruppen, z.B. Lehrerlesegesellschaften, Frauenlesegesellschaften, theologische Lesezirkel, medizinische Lesegesellschaften.²⁰ In den vorliegenden Zusammenstellungen von Lesegesellschaften fallen zwei auf, die sich bereits in ihrem Namen als englische Lesegesellschaften offenbaren: der "Privatverein zum Studium der englischen Sprache und Literatur" in Stralsund²¹ und eine "Englische Lesegesellschaft" in Bremen.²² Englische Literatur und Periodika gehörten, auch wenn dazu ein Hinweis im Namen einer Lesegesellschaft fehlte, zum Standardrepertoire vieler Lesegesellschaften. So hatte eine Dresdner Lesegesellschaft, das "Museum" von Arnold und Pinther, einen Lesesaal mit einer Bibliothek von mehr als 8000 Bänden, "welche das neueste und interessanteste der deutschen sowohl als der französischen, englischen und italienischen Litteratur"²³ enthielt.

2. Englische Lektüre

Es gibt eine Anzahl von Indizien dafür, daß das wachsende Leseinteresse im 18. Jahrhundert positive Rückwirkungen auf Englischlesen und Englischlernen

¹⁷⁾ Otto Dann, "Lesegesellschaften im 18. Jahrhundert. Ein Forschungsbericht", in: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur*, 14. Bd. 1989, H. 2, S. 51.

¹⁸⁾ Vgl. Klaus Gerteis, "Bildung und Revolution. Die deutschen Lesegesellschaften am Ende des 18. Jahrhunderts", in: *Archiv für Kulturgeschichte*, 53. Jg. 1971, S. 130 f.

¹⁹⁾ Ebd., S. 131. Ähnlich auch über die Berner Lesegesellschaft "Café Littéraire". Vgl. dazu Emil Erne, *Die schweizerischen Sozietäten*, Zürich 1988, S. 164.

²⁰⁾ Vgl. dazu die Aufstellung bei Marlies Prüsener, "Lesegesellschaften im 18. Jahrhundert" (s. Fn. 8), S. 270 ff. und bei Richard van Dülmen, *Die Gesellschaft der Aufklärer*, Frankfurt 1986, S. 165 ff. Lehrerlesegesellschaften sind auch erwähnt bei Ulrich Herrmann, "Lesegesellschaften an der Wende des 18. Jahrhunderts", in: *Archiv für Kulturgeschichte*, 57. Jg. 1975, S. 475 ff.

²¹⁾ S. Richard van Dülmen, *Die Gesellschaft der Aufklärer* (s. Fn. 20), S. 165 und oben Teil I, Kap. 1. Der Verein bestand von 1750 bis 1782.

²²⁾ Ebd., S. 170. Rolf Engelsing erwähnt noch eine frühere Bremer Gründung aus den fünfziger Jahren des 18. Jahrhunderts, in der periodische und schöngeistige englische Literatur gelesen wurde. Vgl. *Der Bürger als Leser*, Stuttgart 1974, S. 223 f.

²³⁾ Aus einem Handzettel von 1799; zitiert nach Marlies Prüsener, "Lesegesellschaften im 18. Jahrhundert" (s. Fn. 8), S. 263.

hatte. Dafür sprechen die wachsende Zahl der aus England importierten oder auf dem Kontinent in englischer Sprache nachgedruckten Bücher,²⁴ des weiteren die Berücksichtigung englischer Veröffentlichungen in deutschen Rezensenzeitschriften²⁵ und die Existenz von Rezensionsorganen speziell für englische Literatur.²⁶ Darüber hinaus wurde in Deutschland zu jener Zeit eine große Anzahl englischsprachiger Zeitschriften herausgegeben,²⁷ die – ebenso wie Originalveröffentlichungen aus England – in den Bibliotheken deutscher Lesegesellschaften zur Verfügung standen.²⁸ Schließlich deutet auch die Eröffnung einer englischen Buchhandlung in Hamburg im Jahre 1787 auf das große Interesse hin, das man englischen Druckerzeugnissen entgegenbrachte.²⁹

Soweit dieses Interesse die schönggeistige englische Literatur betraf, so ist deren Rezeption in Deutschland bereits untersucht worden.³⁰ Für viele gebil-

- 24) Vgl. Bernhard Fabian, "English Books and Their Eighteenth-Century German Readers", in: Paul J. Korshin (Hrsg.), *The Widening Circle*, Essays on the Circulation of Literature in Eighteenth-Century Europe, Philadelphia 1976, S. 126 ff. und 138 ff.; ders., "The Beginnings of English-Language Publishing in Germany in the Eighteenth Century", in: K. E. Carpenter (Hrsg.), *Books and Society in History*, New York 1983, S. 115-143; ders., "Die Meßkataloge und der Import englischer Bücher nach Deutschland im achtzehnten Jahrhundert", in: Reinhard Wittmann und Bertold Hack (Hrsg.), *Buchhandel und Literatur*, Festschrift für Herbert G. Göpfert, Wiesbaden 1982, S. 154-168; im gleichen Band auch: Paul Raabe, "Zum Bild des Verlagswesens in Deutschland in der Spätaufklärung. Dargestellt an Hand von Friedrich Nicolais Lagerkatalog von 1787", S. 129-153.
- 25) So u.a. die *Allgemeine deutsche Bibliothek*, in der Johann Joachim Eschenburg Englisch rezensierte, und die *Göttingischen Anzeigen von gelehrten Sachen* (1753-1801); vgl. allgemein Bernhard Fabian, "English Books ..." (s. Fn. 24), S. 145 ff., Eva Maria Inbar, "Zum Englischstudium im Deutschland des XVIII. Jahrhunderts", in: *Arcadia*, 15. Jg. 1980, S. 24 f.
- 26) Ab 1770 waren das vor allem Johann Joachim Eschenburgs *Brittisches Museum für die Deutschen* (1777-1781) und *Annalen der Britischen Literatur, vom ganzen Jahre 1780* und Johann Wilhelm von Archenholtz, *Annalen der Britischen Geschichte*, 20 Bände, 1789 ff. S. Bernhard Fabian, "English Books ..." (s. Fn. 24), S. 153 f. Zu Eschenburg und Archenholtz vgl. auch Michael Maurer, *Aufklärung und Anglophilie ...* (s. Fn. 3), S. 182 ff. und 292 ff.
- 27) Vgl. die Aufstellung bei Karl Elze, *Die englische Sprache und Literatur in Deutschland*, Dresden 1864, S. 58 f.; daneben finden sich Angaben in Bibliographien wie der von Joachim Kirchner (Hrsg.), *Bibliographie der Zeitschriften des deutschen Sprachgebietes bis 1900*, Band 1, Die Zeitschriften des deutschen Sprachgebietes von den Anfängen bis 1830, Stuttgart 1969 oder bei Holger Böning, Emmy Moeps, "Bibliographie norddeutscher Zeitungen und Zeitschriften zwischen 1770 und 1790", in: Arno Herzig, Inge Stephan und Hans G. Winter, "Sie, und nicht Wir." *Die Französische Revolution und ihre Wirkung auf Norddeutschland*, Hamburg 1989, S. 35-85.
- 28) S. oben Abschnitt I.
- 29) Vgl. dazu Bernhard Fabian, "Die erste englische Buchhandlung auf dem Kontinent", in: Bernhard Fabian (Hrsg.), *Festschrift für Rainer Gruenter*, Heidelberg 1978, S. 122-144.
- 30) Vgl. dazu u.a. Karl Elze, *Die englische Sprache und Literatur in Deutschland*, Dresden 1864; Lawrence Marsden Price, *Die Aufnahme englischer Literatur in Deutschland 1500-1960*, Bern und München 1961; Horst Oppel, *Englisch-deutsche Literaturbeziehungen*, Band 1: Von den Anfängen bis zum Ausgang des 18. Jahrhunderts, Berlin 1971; Heinz-Joachim Müllenbrock, Theodor Wolpers, *Englische Literatur in der Göttinger Universitätsbibliothek des 18. Jahrhunderts*, Göttingen 1988.

dete Bürger in Deutschland war der Wunsch, englische Werke im Original zu lesen, ein wesentlicher Antrieb zum Erlernen der englischen Sprache. Jedoch beschränkte sich die Beschäftigung mit englischem Schrifttum nicht auf englische literarische Werke. Insbesondere die Vielfalt der Zeitschriftenliteratur belegt ein starkes Bedürfnis nach Wissen über England und englische Publikationen. Bereits ein kurzer Blick in die Aufstellung bei Karl Elze³¹ und die beiden Kategorien der literarischen sowie der unterhaltenden und belehrenden Zeitschriften bei Joachim Kirchner³² fördert mehr als ein Dutzend Periodika zutage, die – in deutscher oder englischer Sprache – sich mit Englischem beschäftigen. Neben bekannten Zeitschriften – z.B. das von Johann Joachim Eschenburg herausgegebene "Brittische Museum für die Deutschen"³³ – finden sich auch kurzlebige, heute vergessene Projekte, wie "Britania. Eine Zeitschrift in englischer Sprache", die von 1805 bis 1806 in Gotha erschien,³⁴ "Monatsfrüchte des Britischen Geistes, aus den besten Britischen Zeitschriften herausgezogen"³⁵ oder "The Gleaner or Specimens of the Periodical Literature of Great Britain and the United States",³⁶ die monatlich in Hamburg publiziert wurde.

Von den "Annalen der Brittischen Geschichte", einer von Johann Wilhelm von Archenholtz herausgegebenen Zeitschrift, die jeweils für ein Jahr über das politische und gesellschaftliche Leben Großbritanniens berichtete, wissen wir aufgrund der noch erhaltenen Subskriptionsliste, daß zu den Abonnenten Adlige, Angehörige des Bürgertums, Kaufleute und Beamte gehörten. Bernhard Fabian vermutet daher, daß es vor allem Gelehrte und "Weltleute" waren, die sich mit englischer Lektüre beschäftigten.³⁷ Die "Annalen" erschienen zunächst in einer Auflage von 2000 Exemplaren, später von 2500, die sich offenbar gut verkauften.³⁸ Da neben Einzelpersonen auch Lesegesellschaften diese Zeitschrift erwarben,³⁹ kann ihre potentielle Leserzahl noch höher veranschlagt werden.

31) Vgl. *Die englische Sprache und Literatur* ... (s. Fn. 30), S. 58 f.

32) Vgl. *Bibliographie der Zeitschriften* ... (s. Fn. 27), S. 244 ff.

33) Zu den bibliographischen Angaben s. Joachim Kirchner, *Bibliographie der Zeitschriften* ... (s. Fn. 27), S. 252. Zur Zeitschrift vgl. u.a. Michael Maurer, *Aufklärung und Anglophilie* ... (s. Fn. 3), S. 312 ff.

34) S. Joachim Kirchner, *Bibliographie der Zeitschriften* ... (s. Fn. 27), S. 260. Herausgeber der Zeitschrift war Karl Steudel.

35) S. ebd., S. 324. Herausgeber dieser Zeitschrift, die in vier Stücken nur im Jahre 1799 in Celle erschien, war Heinrich Ludwig Bonath.

36) 1. Band 1828.

37) Vgl. "English Books ..." (s. Fn. 24), S. 167 f.

38) Vgl. Michael Maurer, *Aufklärung und Anglophilie* (s. Fn. 3), S. 201 f.

39) Nach Marlies Prüsener waren die "Annalen" unter anderem in den Lesegesellschaften von Wunstorf und Detmold vorhanden. Vgl. "Lesegesellschaften im 18. Jahrhundert" (s. Fn. 8), S. 261.

Bereits vor den "Annalen der Brittischen Geschichte" hatte Johann Wilhelm von Archenholtz eine andere Zeitschrift, "The British Mercury", diese jedoch in englischer Sprache, herausgebracht; Bernhard Fabian charakterisiert sie als "eine Art 'Reader's Digest'".⁴⁰ Archenholtz war bestrebt, aktuell zu sein; innerhalb weniger Tage erhielt er mit der Expresßpost über Holland die englischen Zeitungen, die ihm das Material für seine Veröffentlichung lieferten. In der Ankündigung des neuen Periodikums führt Archenholtz eine Anzahl von Gesichtspunkten an, die für die damalige Einstellung zu England und Englischem charakteristisch sein dürften:

Die Ueberzeugung von dem Interesse, daß bey vielen deutschen Lesern, die die englische Sprache verstehn, durch gehäufte aber ausgesonderte Nachrichten der neuesten Vorfälle in Großbritannien in einem hohen Grade erzeugt werden kann, hat mich vermocht, meinen schon seit einigen Jahren gefaßten Entschluß, eine englische Wochenschrift herauszugeben, nunmehr unter dem Titel: The british Mercury, auszuführen. Der Inhalt soll eine Auswahl der zahllosen Zeitungsartikel mit den eignen Worten der englischen Paragrapheuschreiber seyn, wobey alles Auszeichnende in Nachrichten von öffentlichen und Privatvorfällen, Entdeckungen oder Erfindungen im Reiche der Wissenschaften und der Künste, Parlamentsreden, Bemerkungen, Bizarrerien, Anekdoten, sonderbaren Briefen und originellen Avertissements, desgleichen Bonmots, Epigrammen, fliegende Poesien, kurz alles was die englischen Zeitungen so anziehend macht, entweder in Bruchstücken oder ganz, nach Beschaffenheit der Gegenstände und des Interesse, geliefert und gehörig geordnet werden wird. Da, wo zu näherer Kenntniß der Dinge Erläuterungen erforderlich sind, sollen Noten in englischer Sprache von mir beygefügt werden. Diese Auswahl soll sich auch über Bruchstücke aus den besten englischen Journalen erstrecken. Man wird dabey das deutsche Publicum nicht aus den Augen verlieren, und daher alles weglassen, was zu local ist. Um die Brauchbarkeit des Werks noch zu erhöh'n, werde ich bisweilen interessante Fragmente aus ganz neuen englischen Büchern mancherley Art, gleich nach der Erscheinung, mittheilen. Da man so oft außerordentliche und für die Geschichte äusserst wichtige Actenstücke (als jetzt z.B. die zu Hastings Proceß gehörigen Originalbriefe und andre merkwürdige Papiere sind) dem Parlament vorlegen muß, so sollen dergleichen lehrreiche Documente vorzüglich im brittischen Mercur aufbehalten werden. Ein Werk von dieser Art ist für alle Classen von Lesern, sowohl für die Politiker und Statistiker, als für den Philosophen, den Litterator, den Künstler u.s.w. Eben so sehr dient es zur Sprachübung, da so manche Parlamentsreden und Aufsätze von den besten Köpfen des Königreichs, und in Ansehung der Sprachreinigkeit und der Eleganz im Ausdruck classisch sind.

Man kennt die Londner Hauptzeitungen in Deutschland gar nicht, denn nur die schlechteste Gattung in Quartformat, die in mageren Auszügen und ohne Auswahl zusammengeschmierten Nachdrücken besteht, kommt zu uns; die Großfolioblätter hingegen, oder Daily Papers, die täglich erscheinen, und davon jedes ein Original

40) S. "Englisch als neue Fremdsprache des 18. Jahrhunderts", in: Dieter Kimpel (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in der deutschen Aufklärung*, Hamburg 1985, S. 188.

ist, läßt man wegen der hohen Preise nicht aus England kommen; obgleich diese eigentlich den brittischen Zeitungscharacter bestimmen.⁴¹

Die Zeitschrift hat nach den Angaben von Archenholtz einen didaktischen und einen unterhaltenden Zweck. Sie soll "alle[n] Classen von Lesern" zunächst Informationen über das Geschehen in Großbritannien auf politischem ("Parlamentsreden"), gesellschaftlichem ("Nachrichten von öffentlichen und Privatvorfällen") und technisch-wissenschaftlichem ("Entdeckungen oder Erfindungen im Reiche der Wissenschaften und der Künste") Bereich liefern, daneben die Sprachfertigkeit der Leser verbessern ("dient [...] zur Sprachübung", Anmerkungen des Herausgebers in englischer Sprache) und schließlich durch "Bizarrerien" und "Anekdoten" die Lektüre angenehm gestalten. Von "The British Mercury" erschienen drei Jahrgänge (1787-1790). Eine weitere englische Textsammlung von Johann Wilhelm von Archenholtz, "The British Lyceum",⁴² war als Materialiensammlung für den Englischunterricht bestimmt und sollte "das allenthalben manifeste Bedürfnis nach Kenntniss der englischen Sprache [...] bedienen".⁴³

Vergleicht man diese Textsammlung mit dem etwa zehn Jahre früher zuerst erschienenen englischen Lesebuch von Christoph Daniel Ebeling,⁴⁴ so unterscheiden sich beide Publikationen in Textauswahl und Thematik kaum. Lesern und Lernenden wurden gleichermaßen authentische, gelegentlich durch Anmerkungen erläuterte Texte vorgelegt, die unterschiedliche Wissensbereiche und Textsorten betrafen. Gemeinsam war allen diesen Veröffentlichungen in der Zeit der Aufklärung das Bestreben, über das Zielland, seine Kultur und seine Sprache zu informieren.

3. Lesen und Sprachenlernen

In der Zeit der Aufklärung lernten viele Erwachsene privat Englisch, um englischsprachige Veröffentlichungen lesen zu können; sie lasen Englisches, um sich über neue Entwicklungen in Wissenschaft, Politik oder Technik zu informieren,⁴⁵ aber auch, um große Werke der zeitgenössischen englischen Literatur kennenzulernen. Lesen und Sprachenlernen waren im Bezug auf die engli-

41) Johann Wilhelm von Archenholtz, "An die Freunde der englischen Literatur und Sprache", in: *Neue Litteratur und Völkerkunde*, 1. Jg. 1787, S. 345-347.

42) In drei Bänden unter dem Titel *Select Pieces in Prose and Verse 1794* in Hamburg veröffentlicht. Angaben nach Michael Maurer, *Aufklärung und Anglophilie* (s. Fn. 3), S. 199.

43) Michael Maurer, *Aufklärung und Anglophilie* (s. Fn. 3), S. 199.

44) *Vermischte Aufsätze in englischer Prose hauptsächlich zum Besten derer welche diese Sprache in Rücksicht auf bürgerliche Geschäfte lernen wollen*, 4. Auflage, Hamburg 1784.

45) Man vgl. dazu die nicht-literarischen englischen Veröffentlichungen, die bei der Leipziger Messe angeboten wurden. Bernhard Fabian, "Die Meßkataloge und der Import englischer Bücher nach Deutschland im achtzehnten Jahrhundert", in: Reinhard Wittmann und Bertold Hack

sche Sprache eng verflochten. "Das Englische war in erster Linie Bildungssprache."⁴⁶ Mit Hilfe der Sprache verschaffte man sich über die Lektüre einen Zugang zur englischen Kultur.⁴⁷ Mehrere Eigenarten der Zeit spielten dabei eine Rolle: Die Aufklärung war eine bildungshungrige Epoche. Durch Erziehung erreichte man den Status der Mündigkeit, der zur selbständigen Kritik befähigte.⁴⁸ Voraussetzung der Kritik waren aber Kenntnisse, die man sich zunächst erwerben mußte. Das Lesen und Lernen wurde darüber hinaus durch eine Sehnsucht nach Neuem, Unbekanntem motiviert, was zu einer tiefgreifenden Veränderung der Lesegewohnheiten führte:⁴⁹ "Wir können uns selten überwinden, eine zweite Lektüre von einem Buche anzufangen, dessen Hauptinhalt uns schon bekannt ist."⁵⁰

Dieses Suchen nach neuen Leseerfahrungen hat bis in die Lehrbuchproduktion gewirkt. So z. B. stellt Friedrich Gedike besonders heraus, daß er neue Quellen mit bis dahin unbekannten Texten für sein Lesebuch genutzt habe.⁵¹ Dementsprechend läßt sich die allgemeine Zunahme von veröffentlichten Lesebüchern, Textausgaben und Chrestomathien im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts⁵² auf das bis in die Schulen und Universitäten wirkende Bedürfnis nach neuem Lesestoff zurückführen, während vorher viele Jahrzehnte lang die "English Miscellanies" von John Tompson⁵³ zum Lesen und Lernen genügten.

Schließlich erfaßte im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts bis kurz nach der Jahrhundertwende eine Welle der Anglophilie die gebildeten Bürger in Deutschland.⁵⁴ Nicht nur in den schon vor 1770 bekannten Zentren des Interesses an England, englischer Sprache und Kultur, wie den norddeutschen Hansestädten, Leipzig, Braunschweig oder Göttingen, sondern auch im süddeutschen Raum breiteten sich jetzt Englischlernen und Englischlesen aus. So schildert Hans Pörnbacher in einer von dem Jugendschriftsteller Christoph Schmid (1768-1854) überlieferten Anekdote, wie ein Gelehrter aus Nord-

(Hrsg.), *Buchhandel und Literatur*. Festschrift für Herbert G. Göpfert, Wiesbaden 1982, S. 154-168.

46) Bernhard Fabian, "Englisch als neue Fremdsprache des 18. Jahrhunderts" (s. Fn. 40), S. 179.

47) Vgl. ebd.

48) Vgl. Rudolf Vierhaus, "Deutschland im 18. Jahrhundert: soziales Gefüge, politische Verfassung, geistige Bewegung", in: Ulrich Herrmann (Hrsg.), *Das pädagogische Jahrhundert*, Weinheim und Basel 1981, S. 25 f.

49) Vgl. dazu Rolf Engelsing, "Die Perioden der Lesergeschichte ..." (s. Fn. 10).

50) Zitiert nach Rolf Engelsing, ebd., S. 44.

51) *Englisches Lesebuch für Anfänger*, 2. Aufl., Berlin 1797, Vorrede.

52) Vgl. Konrad Schröder, *Lehrwerke für den Englischunterricht im deutschsprachigen Raum 1665-1900*, Darmstadt 1975.

53) Göttingen 1737, 4. Aufl. 1766.

54) Vgl. Michael Maurer, *Aufklärung und Anglophilie* (s. Fn. 3).

deutschland bei seiner Wanderung durch Bayern in den achtziger Jahren auf einen Sägemüller traf, der den "Spectator" in englischer Sprache las.⁵⁵

Am zeitgenössischen Buchmarkt kann man ablesen, daß sich zwischen 1750 und 1770 ein Englisch lesendes Publikum herausbildete,⁵⁶ das in der Folgezeit nach Lesestoff in Form von Zeitschriften und Büchern verlangte. Auch im Schulunterricht benutzte man literarische und journalistische Texte, und zwar in Bremen im Jahre 1778 u.a. "Gulliver's Travels", Gedichte von Thomson, Auszüge aus dem "Tatler" und dem "Spectator" und sogar englische Zeitungen, "um die Kinder moralisch und ästhetisch anzuregen".⁵⁷

Zwischen dem Lesen englischer Schriften als Freizeitbeschäftigung und dem Englischunterricht bestanden somit Verbindungen in mehrfacher Hinsicht, zunächst in der Art des Lesestoffs und in den betroffenen fremdsprachlichen Fertigkeiten. Zudem trafen sich die Sphären von Lesegesellschaften und Englischunterricht auch in der Person einiger Lehrbuchautoren. So widmete Heinrich Joachim Jäck sein "Theoretisch-praktisches Handbuch zur leichtesten Erlernung der englischen Sprache"⁵⁸ den "Herren Abonnenten des Musäums zu Bamberg", einer neu gegründeten Lesegesellschaft.⁵⁹ Desgleichen bedachte Konrad Lüdger die "Union" in Bremen, einen Klub für junge Kaufleute, mit seinem Gesprächsbuch. Andere Lehrbuchautoren hoben ihre Mitgliedschaft in wissenschaftlichen Vereinigungen hervor, die sich mit Sprachen beschäftigten.⁶⁰ Auch hier überschritten sich privates und didaktisches Interesse am Sprachenlernen.

(b) Englandreisen und Englandaufenthalte

Die meisten an England und englischer Kultur interessierten Bürger des 18. Jahrhunderts erwarben sich Wissen und Eindrücke zu diesem Land durch Lesen. Eine kleine, aber bis zur Jahrhundertwende anwachsende Zahl machte sich selbst auf den Weg, um England durch eigene Kontakte und Erfahrungen kennenzulernen. Das Motiv für diese Reisen war nicht immer nur das Streben

⁵⁵) "'Hier zu Land ist dieses nichts Seltenes'. Zur Rezeption englischer Dichtung im Bayern des achtzehnten Jahrhunderts", in: Ortwin Kuhn (Hrsg.), *Großbritannien und Deutschland*. Festschrift für J. W. P. Bourke, München 1974, S. 404 ff.

⁵⁶) Bernhard Fabian, "Englisch als neue Fremdsprache ..." (s. Fn. 40), S. 128.

⁵⁷) Rolf Engelsing, *Der Bürger als Leser*, Stuttgart 1974, S. 144.

⁵⁸) Erlangen 1804.

⁵⁹) Vgl. Marlies Prüsener, "Lesegesellschaften im 18. Jahrhundert" (s. Fn. 8), S. 271.

⁶⁰) So vermerkte Georg Justus Friedrich Noeldeke, daß er Mitglied im Gelehrten-Sprachverein der Stadt Frankfurt sei (vgl. *Englisches Lese- und Übungsbuch*, Oldenburg 1838) und Georg Erich Adam Wahlert war Mitglied im "Verein für gemeinnützige, insbesondere vergleichende Kunde der Hauptsprachen Europas".

nach Selbstbildung, sondern auch der Wunsch, über englische Fortschritte und Verfahrensweisen in unterschiedlichen Bereichen – z.B. Industrie und Landwirtschaft – etwas zu lernen, denn England galt in vielerlei Hinsicht als das fortschrittlichste Land:

Man muß in England gewesen seyn, und alle diese Meisterwerke gesehen und studirt haben, um sich von der demüthigenden Wahrheit zu überzeugen, daß wir in diesen Fächern noch wenigstens um ein Jahrhundert hinter jenen Insulanern zurückgeblieben sind.⁶¹

Zur Vorbereitung einer Englandreise gehörte es, englische Sprachkenntnisse, vor allem Sprechfertigkeit, zu erwerben oder aufzufrischen. Am Anfang des 18. Jahrhunderts war es noch sehr schwierig, dafür die nötigen Hilfsmittel oder Privatstunden in Deutschland zu erhalten. Die Reisenden lernten daher das Englische erst vor Ort im Umgang mit den Engländern und durch die zu diesem Zweck empfohlenen Theaterbesuche.⁶² In den letzten drei Jahrzehnten stieg die Zahl der Englandreisenden,⁶³ und es gab nun für die sprachliche Präparation Lehrbücher, Grammatiken, Wörterbücher und Gesprächsbücher in ausreichender Zahl, mit denen man im Privat- oder Selbstunterricht das Fremdsprachenstudium aufnehmen konnte. Nicht immer lernten die Interessierten jedoch mit Hilfe einer Sprachlehre. Für den Selbstunterricht empfahl beispielsweise Christian Felix Weiße dem ihn um Rat bittenden Moritz August von Thümmel 1775 das Lesen englischer Romane unter gleichzeitiger Verwendung deutscher Übersetzungen.⁶⁴ Diese Art des Selbstunterrichts war für gebildete Erwachsene durchaus üblich.⁶⁵

Umgekehrt waren Reisebeschreibungen, aber auch Lehrbücher für das Lernen der englischen Sprache Erträge von Englandreisen oder längeren Aufenthalten in England. Gegen Ende des 18. Jahrhunderts wurden mehr Reiseberichte über Großbritannien verfaßt und gelesen als noch um 1750.⁶⁶ Die Bür-

61) So Joseph von Bader anlässlich der Stiftungsfeier der Baierischen Akademie der Wissenschaften im Jahre 1798. Zitiert nach Werner Kroker, *Wege zur Verbreitung technologischer Kenntnisse zwischen England und Deutschland in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts*, Berlin 1971, S. 175.

62) So z.B. Zacharias Conrad von Uffenbach, vgl. Bernhard Fabian, "Englisch als neue Fremdsprache ..." (s. Fn. 40) S. 179 f., ähnlich auch Eva Maria Inbar, "Zum Englischstudium ..." (s. Fn. 25), S. 22. Generell vgl. oben Teil I, Kap. 1, II.

63) Vgl. Eva Maria Inbar, "Zum Englischstudium ..." (s. Fn. 25), S. 22; Pia Müller, Johann Christian Hüttners "Englische Miscellen". Ein Beitrag zur Geschichte der deutsch-englischen Beziehungen um 1800, Diss. phil. Würzburg 1939, S. 3.

64) Vgl. Bernhard Fabian, "Englisch als neue Fremdsprache ..." (s. Fn. 40), S. 189.

65) Vgl. Eva Maria Inbar, "Zum Englischstudium ..." (s. Fn. 25).

66) So Michael Maurer, *Aufklärung und Anglophilie ...* (s. Fn. 3), S. 22 ff. Maurer zufolge waren einige der bekannten Handbücher über England: Karl Philipp Moritz, *Reisen eines Deutschen in England im Jahr 1782*, 2. Aufl., Berlin 1785; Johann Jacob Volkmann, *Neueste Reisen*

ger, die nicht selber reisen konnten, erlebten beim Lesen der Reisebeschreibungen das Fremde im Lehnstuhl. So waren z.B. von allen Buchkategorien in der Trierer Lesegesellschaft die Reisebeschreibungen bei der Ausleihe am meisten gefragt; darunter befanden sich beispielsweise Berichte über die Seereisen von James Cook, Brissots "Reisen in die Vereinigten Staaten von Nordamerika" und Forsters "Ansichten vom Niederrhein, Brabant, England und Frankreich im April, Mai und Juni 1790."⁶⁷ Rechnet man zu diesem Angebot an Reiseliteratur die in Deutschland erhältlichen Zeitschriften hinzu, die über England informierten, so ergaben sich viele Möglichkeiten, eine Englandreise inhaltlich vorzubereiten.

Karl Philipp Moritz hat seine Englandreisen nicht nur literarisch ausgewertet, sondern die dabei erworbenen Sprachkenntnisse auch in Lehrbücher umgesetzt. Seine "Englische Sprachlehre für die Deutschen" erlebte zwischen 1784 und 1801 fünf Auflagen. Dagegen scheinen seine Aussprachetabellen zur englischen Sprache über die erste Auflage nicht hinausgekommen zu sein.⁶⁸ Andere Lehrbuchautoren der Zeit wiesen auf ihre Aufenthalte in England oder Amerika in den Vorworten ihrer Bücher hin, häufig um dadurch ihren Ausführungen mehr Autorität zu verleihen.⁶⁹ Bei Friedrich Ludwig Langstedt flossen Erfahrungen, die er als Feldprediger in Indien gemacht hatte, in die Texte seines Lehrbuchs⁷⁰ und sein Lehrangebot als Lektor der englischen Sprache an der Universität Göttingen ein: Er "erzählt[e] unentgeltlich in englischer Sprache die Angelegenheiten der Engländer in Ostindien".⁷¹

Der direkte Kontakt mit Engländern, englischer Kultur und Sprache hat viele Männer der Aufklärung nachhaltig geprägt. Eine Englandreise oder ein längerer Aufenthalt in England waren jedoch nicht unabdingbare Voraussetzung für eine intensive Beschäftigung mit englischer Kultur. Johann Joachim Eschenburg, Shakespeare-Übersetzer und einer der führenden Mittler für eng-

durch England, vorzüglich in Absicht auf die Kunstsammlungen, Naturgeschichte, Oekonomie, Manufakturen und Ländsitze der Großen, Leipzig, Bd. 1, 1781, Bd. 2-4, 1782; Karl Gottlieb Küttner, *Beyträge zur Kenntniß vorzüglich des Innern von England und seiner Einwohner*, 16 Teile, Leipzig 1791-1796.

⁶⁷⁾ Marlies Prüsener, "Lesegesellschaften im 18. Jahrhundert" (s. Fn. 8), S. 250.

⁶⁸⁾ Z.B. *Drei Tabellen von der englischen Aussprache und von der englischen Erymologie*, Berlin 1795; vgl. Konrad Schröder, *Lehrwerke ...* (s. Fn. 52).

⁶⁹⁾ Soweit sich dies heute noch feststellen läßt, waren Johann Ebers mit 22 Jahren, Christian Christiani und Karl Schulze mit je 10 Jahren Engländeraufenthalt sowie J. G. Flügel mit 10 Jahren USA-Aufenthalt diejenigen der hier berücksichtigten Lehrbuchautoren, die am längsten im englischsprachigen Ausland gelebt haben.

⁷⁰⁾ *Vorkenntnisse und Übungen zur Erleichterung des Studiums der englischen Sprache für Deutsche beiderley Geschlechts*, Göttingen 1796.

⁷¹⁾ S. Konrad Schröder, *Die Entwicklung des Englischunterrichts an den deutschsprachigen Universitäten bis zum Jahre 1850*, Ratingen 1969, S. 248 f.

lische Literatur in Deutschland, war nie in England.⁷² Auch Christoph Daniel Ebeling, Lehrbuchautor,⁷³ Englischlehrer an der Hamburger Handelsakademie und Dolmetscher bei Deutschlandbesuchen berühmter Engländer,⁷⁴ ist vermutlich nie nach England gereist. Beide hatten jedoch Kontakte zu Engländern, Ebeling wegen des kosmopolitischen Charakters der Hansestadt Hamburg, in der er lebte und arbeitete, Eschenburg durch die englischen Studierenden am Collegium Carolinum in Braunschweig, wo er lehrte. Es verwundert daher nicht, daß nach Meinung von Johann Christian Hüttner konkrete Landeserfahrung für ein besseres Verständnis und eine genauere Kenntnis der englischen Kultur nicht erforderlich war und das Lesen den geeigneten Zugang darstellte:

Bey einer so reich angebauten Literatur, als die Englische ist, kann man sich fast dieselbe Kenntniß der Englischen Sprache und Sitten mitten in einem fernen Lande durch bloßes Lesen erwerben. Es ist, wie viele wissen, keine Neigung zum Widersprechenden, wenn ich behaupte, daß es viele gelehrte Leute in Deutschland giebt, welche mehr und gründlicher Englisch und Französisch verstehen, als manche andere, die einige Zeit in England und Frankreich gelebt; und sich bloß mit magerer Lectüre begnügt haben, oder nur meistens mit Einem Stande umgegangen sind.⁷⁵

Johann Christian Hüttner spielte eine bedeutende Rolle bei der Vermittlung englischer Sprache und Kultur im Deutschland des beginnenden 19. Jahrhunderts. Er ist ein gutes Beispiel dafür, wie sehr Kontakte zwischen Einzelpersonen halfen, englische Kultur und Sprache in Deutschland zu verbreiten. Hüttner selbst ging als junger Mann nach dem Studium der Philologie in Leipzig als Hauslehrer nach London und blieb in England.⁷⁶ Von 1809 bis zu seinem Tod im Jahr 1847 war er Dolmetscher in der Staatskanzlei des Foreign Office. Um die Jahrhundertwende wurde er journalistisch tätig, zunächst als Hauptkorrespondent der in Weimar seit 1798 erscheinenden Zeitschrift "London und Paris" für den Abschnitt "London", daneben für eine ganze Anzahl weiterer Periodika.⁷⁷ Von 1800 bis 1807 gab Hüttner bei Cotta in Tübingen die "Englischen Miszellen" heraus, eine Zeitschrift, die die Darstellung englischen Lebens und englischer Kultur zum Ziele hatte. Sie berichtete wie viele andere Zeitschriften der Zeit über eine große Anzahl unterschiedlicher Wissens- und

⁷²) Vgl. Michael Maurer, *Aufklärung und Anglophilie* (s. Fn. 3), S. 329. Maurers Monographie widmet Eschenburgs Leben und Schaffen etwa 40 Seiten.

⁷³) *Vermischte Aufsätze in englischer Prose* ..., 4. Aufl., Hamburg 1784.

⁷⁴) So dolmetschte er bei den Gesprächen des englischen Musikhistorikers Charles Burney mit Carl Philip Emanuel Bach. Vgl. Bernhard Fabian, "Englisch als neue Fremdsprache ..." (s. Fn. 40), S. 192.

⁷⁵) Johann Christian Hüttner, Vorwort zu der von ihm annotierten Textausgabe von *High Life below Stairs*, A Farce by James Townley, Tübingen 1802, S. IX f.

⁷⁶) Die Angaben zu Johann Christian Hüttners Leben sind der Dissertation von Pia Müller (s. Fn. 63), S. 10 f. entnommen.

⁷⁷) Vgl. Pia Müller, Johann Christian Hüttners "Englische Miszellen" (s. Fn. 63), S. 11.

Lebensbereiche, die Hüttner aus eigener Anschauung und aus der periodischen Literatur Englands kannte. Daneben erstreckte sich seine Mittlerrolle auch darauf, Johann Wolfgang von Goethe mit Büchern und Zeitschriften zu versorgen, so "daß die Weimarer Bibliothek sich einer Sammlung von englischen Büchern, die zwischen 1814 und 1829 erschienen sind, rühmen kann, für die sich sonst auf dem Festland kaum eine Parallele finden dürfte".⁷⁸ Durch seine regelmäßigen Berichte über englische Ereignisse und seine Ankündigungen wichtiger Neuerscheinungen hat Hüttner viele Jahre das "klassische Weimar" beeinflusst.⁷⁹ Hüttners vorzügliche Kenntnis des gesellschaftlichen Lebens in England und sein Gespür für feine Nuancen des Sprachgebrauchs zeigt sich auch in den Anmerkungen zu der von ihm als Lehrbuch herausgegebenen Farce von James Townley.⁸⁰

II. Zielgruppen und Begründung des Englischlernens

Vor 1770 waren es in erster Linie Erwachsene, die am Erlernen der englischen Sprache interessiert waren: Gelehrte, Kaufleute und diejenigen Bürger, die die englische Literatur im Original lesen oder die nach England reisen wollten. Diese Zielgruppen des Englischlernens blieben auch nach 1770 wichtig. Daneben gewann jedoch eine neue Zielgruppe, die im frühen 18. Jahrhundert nur vereinzelt eine Rolle spielte, langsam an Bedeutung: jüngere Lernende, die in der Schule Englisch lernten. Mit der steigenden Zahl von Schulen, die Englischunterricht anboten, erhielten immer mehr Heranwachsende die Gelegenheit, diese Sprache zu lernen. Die Gruppe der Schüler, die Englischunterricht erhielten, umfaßte Lernende an unterschiedlichen Schultypen und war deshalb ebensovwenig homogen wie die der erwachsenen Englischlernenden.⁸¹

Die verschiedenen Zielgruppen lernten Englisch aus jeweils anderer Motivation; daher waren angestrebtes Sprachkönnen und Grammatikwissen unterschiedlich.⁸² Diese Ziele und Zwecke spiegeln sich in den Begründungen, die man für den Erwerb der englischen Sprache vorbrachte. Der Schwerpunkt der Argumentation lag auf dem Nützlichkeitsgedanken.

⁷⁸⁾ Horst Oppel, *Englisch-deutsche Literaturbeziehungen*, Band I, Berlin 1971, S. 56, ebenso Walter Wadepuhl, "Hüttner, a new source for Anglo-German relations", in: *The Germanic Review*, 14. Jg. 1939, S. 25.

⁷⁹⁾ So Walter Wadepuhl, "Hüttner ..." (s. Fn. 78), S. 26.

⁸⁰⁾ S. Fn. 75.

⁸¹⁾ Vgl. dazu den folgenden Abschnitt III.

⁸²⁾ Vgl. oben Teil II, Kapitel 2.

So war es für den Gelehrten notwendig, englische Veröffentlichungen lesen zu können, um am wissenschaftlichen Gedankenaustausch teilzunehmen. Samuel Simon Witte rechnet die neueren Sprachen zu den Nebengewissenschaften, die für das Studium der Theologie, Jurisprudenz und Pharmazie wichtig seien;⁸³ zudem gehöre ihre Kenntnis neben der Aesthetik, den schönen Künsten und der neueren Literatur zur Kultur eines Gelehrten als Mensch und Gesellschafter.⁸⁴ Andere zeitgenössische Autoren äußern sich ähnlich wie Witte über die Bedeutung der englischen Sprachkenntnisse für den Gelehrten.⁸⁵

Für die Gebildeten allgemein waren Fertigkeiten in einer modernen Fremdsprache der Schlüssel zur Teilhabe an der fremden Kultur. Dieser Kulturkontakt vollzog sich fast weitgehend über die Aufnahme von Büchern und Zeitschriften. Im Bereich der Sprachlehrbücher wird die Lesefreude der Englischlernenden durch die wachsende Zahl der Anthologien, Lesebücher und Textausgaben englischer Literatur dokumentiert, die im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts veröffentlicht werden, und die eine Vielzahl unterschiedlicher Texte enthalten.⁸⁶

Als nützlich wurde nicht nur das Lesekönnen, sondern auch die mündliche Beherrschung der Fremdsprache erachtet. Nach Ansicht einiger Autoren breitete sich diese Fertigkeit aus. So bemerkte Karl Gratz im Jahre 1836:

Das Englische behauptet unter den neuern Sprachen einen ausgezeichneten Rang, es verbreitet sich täglich mehr, und gewährt dem Kenner vielfachen Nutzen. Früher galt es für eine Seltenheit, bei einem Deutschen einige Fertigkeiten in dieser Sprache, besonders im Sprechen, zu finden. Man hielt die Schwierigkeiten für unüberwindlich, und machte daher wenig Versuche damit. Heut zu Tage aber ist es anders; englische Bücher *verstehen*, hält man für ein Leichtes, und fast jeder wissenschaftlich Gebildete ist im Stande, wenigstens die Schriften seines *Faches* in dieser Sprache zu benutzen. Auch im Sprechen bemerkt man bedeutende Fortschritte unter den Deutschen.⁸⁷

Neben dem Erwerb von nützlichen Sprachfertigkeiten gab es Begründungen für das Englischlernen, die außersprachliche Einsichten zum Zweck hatten. So meinte Heinrich Christoph Albrecht: "Kenntniß der Sprache ist durchaus nothwendig, um das Volk zu kennen, das sie spricht."⁸⁸ Noch weiter ging August Spilleke, Direktor der Berliner Realschule, der Kenntnisse in Länder-

⁸³⁾ Vgl. *Allgemeine academische Encyclopaedia und Methodologie*, Göttingen 1793, S. 73.

⁸⁴⁾ Ebd., S. 102.

⁸⁵⁾ So z.B. Albrecht, *Versuch einer critischen englischen Sprachlehre*, Halle 1784, S. VII ff. und der anonyme Verfasser von *Kurze Anweisung zur Englischen Sprache*, Weiffenfels und Leipzig 1772, Vorwort.

⁸⁶⁾ Vgl. dazu oben Teil II, Kap. 2, I. (a) 3. und Kap. 3, II.

⁸⁷⁾ Karl Gratz, *Englisches Sprachbuch*, Karlsruhe 1836, S. III.

⁸⁸⁾ *Versuch einer critischen englischen Sprachlehre*, Halle 1784, S. XII.

und Völkerkunde als Berufsvorbereitung für seine Schüler für nötig hielt. Dazu gehörten seiner Ansicht nach auch Fremdsprachenkenntnisse:

Der Verkehr aber unter den verschiedenen Nationen wird ungemein erleichtert durch Kenntniß derjenigen Sprachen, welche in dieser Hinsicht sich eine Art von Weltherrschaft erworben haben, und in denen zugleich die vorzüglichsten Werke und Gegenstände geschrieben sind, welche sich auf das Geschäft der Kultur beziehen, ich meine das Französische und Englische, welche daher gleichfalls von denen müssen erlernt werden, die eine höhere Vorbereitung auf die Geschäfte des bürgerlichen Lebens erhalten sollen.⁸⁹

Auch Leonhard Tafel hielt die Beherrschung einer Fremdsprache für eine Voraussetzung für das Verstehen des fremden Volkes:

Selbst durch den besten Geschichtsunterricht wird das Studium der Sprache eines Volkes nicht ersetzt. Sie ist der reinste Abdruck seines eigensten Denkens und Lebens, der sicherste Maßstab seiner Gesittung, indem sie mit dieser steigt und fällt.⁹⁰

Mit diesen landes- und kulturbezogenen Gründen für den Fremdspracherwerb kommt ein neues Element in die Diskussion über das Studium des Englischen. Die Notwendigkeit von Lese- und Sprechfertigkeit wurde bereits von den Lehrbuchverfassern und Sprachmeistern des frühen 18. Jahrhunderts vorgebracht; ihre Begründungen für das Englische hatten den möglichen Nutzen dieser Sprache für die Lernenden im Blick. Die hier zitierten Ansichten vom Sprachenlernen gehen über diese Nutzenanwendung als Verständigungsmittel hinaus: Sprachkenntnis wird zum Schlüssel für das Verstehen der fremden Mentalität und Kultur.

Darüber hinaus begannen einzelne Lehrbuchautoren in den dreißiger Jahren des 19. Jahrhunderts, den Englischunterricht als Beitrag zur formalen Bildung der Gymnasialschüler zu fordern. Sie sahen insbesondere die Beschäftigung mit der Grammatik als diesem Bildungsziel förderlich an. So empfiehlt Jakob Heinrich Kaltschmidt sein Buch für Lehrer und Schulen, "welche den Unterricht in der englischen Sprache auf eine geistbildende Weise, und besonders mit Bezweckung einer formellen Bildung des jugendlichen Geistes, zu erteilen wünschen".⁹¹ Größeres Gewicht erhält diese Begründung für einen Englischunterricht an Schulen jedoch erst um die Mitte des 19. Jahrhunderts.⁹²

⁸⁹⁾ "Ueber das Wesen der Bürgerschule", in: *Gesammelte Schulschriften*, Berlin und Landsberg 1825, S. 82.

⁹⁰⁾ Leonhard Tafel, *Lehrbuch der englischen Sprache nach Hamiltonischen Grundsätzen*, Zweiter Cursus, Stuttgart 1835, S. XXIII.

⁹¹⁾ Jakob Heinrich Kaltschmidt, *William Cobbett's englische Sprachlehre*, 2. Aufl., Leipzig 1839, S. IV.

⁹²⁾ Vgl. dazu ausführlich Teil III, Kapitel 5.

Während es im frühen 18. Jahrhundert noch üblich war, die Bedeutung des Englischlernens in den Vorworten der Lehrbücher zu begründen und das Verfassen einer Sprachlehre für gerade diese Sprache zu erläutern, nehmen solche Aussagen gegen Ende des 18. Jahrhunderts ab. Statt dessen entwickelt sich während einiger Jahrzehnte um die Wende von 18. zum 19. Jahrhundert die Sitte, daß die Autoren von Sprachlehren im Vorwort auf die zahlreichen auf dem Markt befindlichen englischen Lehrbücher verweisen, um dann die Besonderheiten ihres eigenen Werkes hervorzuheben. In den Vorworten werden also immer seltener Begründungen dafür aufgeführt, warum man überhaupt Englisch lernen sollte; immer häufiger werden dagegen Argumente für den vom Autor gewählten methodischen Ansatz vorgebracht. Im Verlauf des 19. Jahrhunderts verlagert sich dann die Diskussion um die Begründung des Englischunterrichts fast völlig aus den Lehrbüchern hinaus in Schulprogramme und Fachzeitschriften.⁹³

III. Englischunterricht in der Schule

Während des gesamten 18. Jahrhunderts gab es Englischunterricht an einzelnen Schulen. Die meisten Menschen jedoch lernten Englisch als Erwachsene im Privat- oder Selbstunterricht. In den 70 Jahren von 1770 bis 1840 setzte dann eine Verlagerung des Englischlernens aus dem privaten Sektor in die Schulen ein. Dieser Prozeß läßt sich anhand verschiedener Quellen recht gut nachweisen.

Ein offizieller Beleg für die verstärkte Berücksichtigung des Englischen in Schulen ist die preußische "Vorläufige Instruktion über die an den höheren Bürger- und Realschulen anzuordnenden Entlassungsprüfungen" aus dem Jahre 1832, in der Englisch als fakultatives Fach genannt wird.⁹⁴ Im Jahre 1834 folgte Baden mit der Gründung fünfklassiger höherer Bürgerschulen, an denen Englisch unterrichtet wurde,⁹⁵ und für die preußischen Real- und Bürgerschulen wurde Englischunterricht schließlich im Lehrplan von 1859 obligatorisch.⁹⁶

Diese gegen Ende des hier untersuchten Zeitraums stattfindende, offiziell legitimierte Realisierung von schulischem Englischunterricht wurde durch meh-

⁹³⁾ Vgl. unten Teil III, Kapitel 5.

⁹⁴⁾ Vgl. H. P. Junker, "Englischer Unterricht, geschichtlicher Abriss", in: W. Rein (Hrsg.), *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, 2. Aufl., Langensalza 1904, S. 415.

⁹⁵⁾ Vgl. ebd.

⁹⁶⁾ Vgl. Karl-Ernst Jeismann, "Das höhere Knabenschulwesen", in: Karl-Ernst Jeismann und Peter Lundgreen (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, München 1987, S. 174. Siehe auch oben Teil II, Kapitel 1.

rere Entwicklungen vorbereitet: Erstens nahm seit der Mitte des 18. Jahrhunderts die allgemeine Wertschätzung des Unterrichts in modernen Fremdsprachen zu. Nicht nur die Lehrbuchautoren konstatierten das wachsende Interesse am Erlernen dieser Sprachen, auch in sprachenunabhängigen Veröffentlichungen wurde der Neusprachenunterricht gefordert. So fand bei der Darstellung des Schulwesens in der Staatslehre von Karl Heinrich Ludwig Pölitz in der ersten Auflage der Unterricht in modernen Fremdsprachen keine Erwähnung,⁹⁷ während Pölitz in der knapp zwanzig Jahre später erschienenen zweiten Auflage neusprachlichen Unterricht für Realschulen und Gymnasien fordert.⁹⁸

Aus den Belegen für schulischen Englischunterricht (s. Tabelle 2 im Anhang) läßt sich zweitens eine räumliche Ausbreitung und eine Ausweitung auf verschiedene Schularten nachweisen. Allerdings geben die Verweise auf Englischunterricht an einzelnen Schulen in Tabelle 2 keinen Aufschluß über die betroffenen Schülerzahlen, die Dauer des Unterrichtsangebots oder die Art der Unterrichtsgestaltung. Sie dokumentieren jedoch die Zunahme von schulischem Englischunterricht. Diese war verknüpft mit der allmählichen Herausbildung einzelner, klarer umrissener Schulformen, deren Erziehungsaufgaben eindeutiger bestimmt wurden, wodurch sich auch der Stellenwert von neusprachlichem Unterricht zu klären begann.

Ein drittes Indiz für die Verlagerung des Englischlernens in die Schule ist die Ausweitung und Differenzierung des Lehrbuchsangebots, auf die bereits verwiesen wurde.⁹⁹ In den dreißiger Jahren des 19. Jahrhunderts erschienen zum ersten Mal *Schulgrammatiken* der englischen Sprache,¹⁰⁰ also speziell für den Schulunterricht konzipierte Lehrbücher, die nicht auch gleichzeitig, wie viele der übrigen Lehrbücher, für Privat- und Selbstunterricht gedacht waren. Es mußte also ein ausreichend großer Markt für diese Schulgrammatiken vorhanden sein. Auch Lehrbücher, die sich nicht Schulgrammatik nannten, wandten sich ab etwa 1820 immer häufiger an "Schüler"¹⁰¹ und nicht mehr alters- und statusmäßig undifferenziert an Lernende. Die Englischlehrbücher zeigen

97) Vgl. *Die Staatslehre, für denkende Geschäftsmänner, Kammeralisten und gebildete Leser*, 2. Teil, Leipzig 1808, S. 387 ff.

98) Vgl. *Die Staatswissenschaften im Lichte unserer Zeit*, 2. Band, 2. Aufl., Leipzig 1827, S. 590 u. 593.

99) S. oben Teil II, Kapitel 1.

100) Georg Erich Adam Wahlert, *Englische Schul-Grammatik*, 2. Aufl., Crefeld 1838 (1. Aufl. 1830) und Johann Sporschil, *Ausführliche, theoretisch-praktische Schulgrammatik der englischen Sprache* ..., Leipzig 1838. Wahlert bezeichnet zudem sein 1852 in 5. Auflage erschienenes Lesebuch im Vorwort als "Schulbuch".

101) Das *Deutsche Wörterbuch* von Jacob und Wilhelm Grimm (Leipzig 1899) führt zu "Schüler" aus: "in neuerer zeit erscheint *schüler* in beziehung zur schule meist auf den schulknaben eingeschränkt, [...]" (Sp. 1939). Von Schülern sprechen u.a. Carl Joseph Hencke (1825), Johann Franz Arnold (1826), Jakob Heussi (1831), S. Newman Sherwood (1832), Chr. W. Tr.

hier eine klare Tendenz; für Französischlehrbücher der Zeit stellt Bernd Spinner keine terminologische Bevorzugung einer Adressatengruppe fest.¹⁰²

Schließlich ergab sich im Hinblick auf die Lehrbuchverfasser selbst eine Änderung. Im 18. Jahrhundert waren Berufe und Tätigkeiten der Verfasser von Englischlehrbüchern relativ weit gestreut. Neben Sprachmeistern (die Privatunterricht erteilten) und Lektoren an Universitäten gab es fachfremde Gymnasiallehrer und Angehörige ganz anderer Berufe, die Englischlehrbücher herausbrachten. Im 19. Jahrhundert war die Mehrzahl der Autoren selbst als Englischlehrer an einer Schule tätig.¹⁰³

Die Aufnahme von Englisch in den Fächerkanon der Schulen wirft die Frage nach den offiziellen Regelungen dieses Faches auf (a). Zudem ist von Interesse, an welchen Schulformen der englische Sprachunterricht im ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhundert berücksichtigt wurde (b).

(a) Staatliche Regelungen

Sucht man nach Belegen für die zunehmende Verwirklichung von Englischunterricht in der Schule, so liegt es nahe, staatliche Regelungen näher zu untersuchen. Der Ertrag ist jedoch gering. Zwar begann mit der Etablierung der staatlichen Aufsicht über das Schulwesen¹⁰⁴ die Zeit, in der alle schulischen Bereiche nach und nach durch staatliche Regelungen vereinheitlicht werden sollten, doch waren Bestimmungen zum Unterricht in der englischen Sprache selten vorhanden. Für die Zeit von 1770 bis 1840 liefert die Dokumentation von Herbert Christ und Hans-Joachim Rang¹⁰⁵ für das Englische nur sehr wenige Quellen.

Die Aussagen zum Englischunterricht sind dabei durchaus kontrovers. So wird das Erlernen der englischen Sprache 1773 für die Fürsten- und Landeschulen in Sachsen,¹⁰⁶ 1814 für die Gelehrtenschulen in Schleswig-Holstein im Privatunterricht,¹⁰⁷ und 1825 für die Polytechnische Schule in Baden empfohlen.

Dattan (1836), Johann Chr. Döll (1836), Peter Josef Weckers (1836) und K. F. A. P. Thornhill (1839).

102) Vgl. "Zur Herausbildung einer Wissenschaftssprache der Fremdsprachenmethodik in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts", in: Wolfgang H. Strauß (Hrsg.), *150 Jahre Methodik des Englischunterrichts als Wissenschaft und akademisches Lehrfach*, Augsburg 1985, S. 137 f.

103) Von den knapp 80 Lehrbuchverfassern dieses Zeitraums waren über fünfzig Englischlehrer an einer Schule. Von 16 Verfassern war der Beruf nicht zu ermitteln.

104) Für Preußen legte das Allgemeine Landrecht 1794 generell die staatliche Obergangsicht über das Schulwesen fest.

105) *Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung*, 7 Bände, Tübingen 1985.

106) Ebd., Band II: Allgemeine Anweisungen für den Fremdsprachenunterricht, S. 57.

107) Ebd., S. 58.

len.¹⁰⁸ Dagegen wird das Fach 1831 ausdrücklich aus dem Lehrplan für die preußischen Gymnasien in der Provinz Schlesien ausgeschlossen:

Noch weniger ist es möglich, etwa noch das Englische und Italienische, oder die eine oder andere Slavische Sprache in den Kreis der Lehrgegenstände der Gymnas. aufzunehmen, und die ohnehin schon große Zahl ders. zum Nachtheile einer gründlichen Bildung zu vermehren.¹⁰⁹

Die wenigen Verordnungen machen keine detaillierten Angaben darüber, was und wie im Englischunterricht gelehrt werden soll. Für die Polytechnische Schule in Baden heißt es lakonisch: "Grammatik; Lectüre eines leichten Prosaikers."¹¹⁰

Geht man allein von den offiziellen Verordnungen zum Englischunterricht aus, so müßte man schließen, daß schulisches Englischlernen außerordentlich selten war und vor 1832, als es fakultatives Fach an den preußischen Realschulen wurde, nur an bestimmten Schulformen in Schleswig-Holstein, Sachsen und Baden verwirklicht wurde. Ein Blick auf die in Tabelle 2 zusammengetragenen Belege zum Englischunterricht in jener Zeit zeigt ganz deutlich, daß das Englische häufiger, in weiteren Regionen und an mehr Arten von Schulen unterrichtet wurde, als es die staatlichen Regelungen vermuten lassen. Die offiziellen Anweisungen der staatlichen Behörden geben somit keinen Aufschluß über die Realität an den Schulen. Diese Realität war in Bezug auf Lernstoff und Unterrichtsmethoden ausgesprochen vielfältig, gerade weil weitreichende und detaillierte Regelungen noch nicht existierten.

(b) Englischunterricht an verschiedenen Schultypen

Englischunterricht hat es in der Zeit von 1770 bis 1840 an fast allen bestehenden Schularten oberhalb des Volksschulniveaus gegeben. Bis 1810 überwiegen Belege für Gymnasien und Ritterakademien, ab 1810 nehmen die Nennungen für Realschulen und Realklassen an Gymnasien zu (vgl. Tabelle 2). Die Angaben zu den Schularten jener Zeit kann man nicht als Hinweis auf bestimmte Lerninhalte oder Unterrichtsmethoden des Englischunterrichts deuten, da die verschiedenen Schularten nicht klar bestimmt waren und sich nicht durch feststehende Merkmale voneinander unterschieden.

Das Kennzeichen des deutschen Bildungswesens vor 1800 war Vielfalt.¹¹¹ In kleineren Städten hatte beispielsweise das Gymnasium, das oft die einzige

¹⁰⁸⁾ Ebd., S. 59.

¹⁰⁹⁾ Ebd., S. 61.

¹¹⁰⁾ Ebd., S. 60.

¹¹¹⁾ So Bernd Schönemann, *Das braunschweigische Gymnasium in Staat und Gesellschaft*, Köln und Wien 1983, S. 44.

höhere Schule war, mehrere Funktionen und wurde nicht nur von denjenigen Schülern besucht, die ein Universitätsstudium anstrebten. Das Englische wurde im hier untersuchten Zeitraum vor allem wegen seiner Nützlichkeit gelernt. Dieser Aspekt beeinflusste auch seine Einschätzung als Schulfach und seine Verwirklichung in den einzelnen Schulformen. Im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts hatte man die Kenntnis neuer Fremdsprachen, darunter des Englischen, noch als wesentlichen Teil der anzustrebenden gelehrten Bildung betrachtet und gewünscht, daß "bey allem Unterrichte in den alten Sprachen, doch die Erlernung der neuern, als der französischen, italiänischen und englischen, deren Kenntniß nunmehr zu einer vollständigen Gelehrsamkeit sowohl, als zu dem Umgange mit der Welt so unentbehrlich geworden ist, [...] keineswegs verabsäumeret"¹¹² werden sollte. Allerdings waren sich die Befürworter des Fremdsprachenunterrichts in den lebenden Sprachen durchaus bewußt, daß ihre Zielvorstellungen nicht allgemein akzeptiert wurden. So versah Johann Christian Meier, Rektor der Domschule zu Verden, seine Schrift, in der er für neusprachlichen Unterricht in den unteren Klassen der lateinischen Schulen plädierte, mit dem folgenden Titel: "Der vereinigten frommen Wünsche aller rechtschaffenen Schulmänner, die vermutlich erst 2440 in Erfüllung gedeihen werden [...]"¹¹³ Für die Domschule Verden, die Schule Meiers, ist ab 1800 Englischunterricht belegt (s. Tabelle 2).

Trotz der schwierigen Abgrenzung der einzelnen Schularten voneinander lassen sich dennoch einige Entwicklungen des schulformspezifischen Englischunterrichts für die Zeit von 1770 bis 1840 skizzieren, die Ritterakademien (1.), Gymnasien (2.), Real- und Bürgerschulen (3.) sowie Handelsschulen (4.) betrafen. Die Entwicklung des Englischunterrichts an den unterschiedlichen Schulformen von 1770 bis 1840 war nicht gleichgerichtet: Ritterakademien verloren an Bedeutung; Handelsschulen ermöglichten zunächst berufsorientierten Englischunterricht, paßten sich dann aber an und verringerten ihren Fremdsprachenunterricht; Gymnasien boten Englisch oftmals lediglich als Privatlektion und später in Realklassen an; nur bei Bürger- und Realschulen war im 19. Jahrhundert ein stetiger Ausbau des Englischunterrichts zu verzeichnen. Der Gymnasiallehrer F. W. Steup beurteilte 1839 die Lage folgendermaßen:

¹¹²⁾ Johann August Ernesti, *Erneuerte Schulordnung für die Chur-Sächsischen drey Fürsten- und Landschulen Meißen, Grimma und Pforta*, 1773. Das Zitat findet sich bei Karl Dorfeld, "Geschichte des französischen Unterrichts in Deutschland", Programm des Großherzoglich Hessischen Gymnasiums Gießen 1892, S. 18. Der Rezensent der Schulordnung in der *Allgemeinen Deutschen Bibliothek* begrüßte die Forderung nach Unterricht in modernen Sprachen, vermißte aber genauere Aussagen zu Stoff, Methode und Lernziel. Vgl. *ADB*, 24. Bd. 1775, S. 531.

¹¹³⁾ Zitiert nach der Rezension in der *Allgemeinen Deutschen Bibliothek*, 62. Bd. 1785, S. 537 ff. Die Schrift von Meier erschien 1783, ein Verlagsort ist nicht angegeben.

Die englische Sprache ist seit mehreren Jahren nicht mehr dem Privatunterrichte allein überlassen, sondern sie hat auch in dem Lehrplane der meisten Real- und höheren Bürgerschulen, ja selbst mehr Gymnasien ihre Stelle gefunden. Freilich sind verhältnißmäßig nur wenige Stunden für sie festgesetzt.¹¹⁴

1. *Ritterakademien*

Wilhelm Aehle hat die Entwicklung des Englischunterrichts an Ritterakademien ausführlich dargelegt;¹¹⁵ seine Belege sind in Tabelle 2 eingegangen. Ritterakademien waren in erster Linie Schulen für die Söhne des Adels und darauf ausgerichtet, ihnen die für ihren Stand angemessene Bildung zu vermitteln. Dazu gehörten auch die modernen Fremdsprachen, vor allem Französisch. Für sechzehn der zwanzig von Aehle untersuchten Ritterakademien ist auch Englischunterricht nachzuweisen;¹¹⁶ damit war Englisch im 18. Jahrhundert dem Italienischen an dieser Schulform etwa gleichwertig.¹¹⁷ Im 19. Jahrhundert verloren die Ritterakademien an Bedeutung; einige wurden in Gymnasien umgewandelt. Die in Tabelle 2 aufgeführten Belege für Englischunterricht an Ritterakademien verdeutlichen das. Nach 1800 gibt es nur noch Hinweise auf solche Anstalten, die auch schon früher Englischunterricht durchführten.

2. *Gymnasien*

Solange das Gymnasium vor allem in kleineren Städten alleinige höhere Schule war und damit für eine breite Palette von Ausbildungs- und Bildungsbedürfnissen sorgte, war – wie Tabelle 2 zeigt – Englisch als Fach an einer ganzen Anzahl von Gymnasien vertreten. Wie das Englische als moderne Fremdsprache in den Lehrplan eines Gymnasiums eingepaßt war, zeigt die Beschreibung des Gymnasiums von Stralsund aus dem Programm dieser Schule im Jahre 1827:

Unsere Lehranstalt besteht, wie die meisten Gymnasien, aus sechs Hauptklassen. – Sexta und Quinta als unterste Stufe, bilden zugleich für den niedern Gewerbe-stand vor; Quarta und Tertia, als mittlere Stufe, bereiten zugleich die Knaben für die höhern Berufsarten des Kaufmanns, Landwirths, Künstlers usw. Um dieses noch besser zu bewerkstelligen, besteht als Nebenklasse zwischen Quarta und Tertia eine sogenannte Realklasse für die Nichtstudirenden, welche zwar als Schüler jener beiden Klassen an den meisten Lectionen [...] fortwährend Theil nehmen, aber während des griechischen Unterrichts in beiden Klassen und während des mathematischen in Tertia und noch in einigen besondern Stunden im Französischen, Englischen, dem höhern bürgerlichen Rechnen, dem eigentlichen Schön-

¹¹⁴⁾ *Theoretisch-practisches Lehrbuch der Englischen Sprache*, Wesel und Leipzig 1839, S. III.

¹¹⁵⁾ *Die Anfänge des Unterrichts in der englischen Sprache, besonders auf den Ritterakademien*, Hamburg 1938.

¹¹⁶⁾ Ebd., S. 156 f.

¹¹⁷⁾ Ebd., S. 160 f.

schreiben und dem mathemat. und bürgerlichen Zeichnen unterrichtet werden. Sekunda und Prima, als die höhere Stufe, sind die Klassen der eigentlichen Vorbildung für den Gelehrtenstand.¹¹⁸

Für den Englischunterricht am Gymnasium bedeutete dies, daß er oft gerade die Schüler betraf, die das Gymnasium vorzeitig verlassen und einen nicht-akademischen Beruf ergreifen wollten. Für diese Schüler war das Englische als "Realfach" ein Ersatz für die alten Sprachen. Das breit gefächerte Lehrangebot vieler Gymnasien bestätigt die von Detlef K. Müller und Bernd Zymek geäußerte Ansicht, daß viele Gymnasien in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts "kaum mehr als städtische Volksschulen mit Wahlunterricht in alten und modernen Fremdsprachen" gewesen seien.¹¹⁹

Diese Vielfalt wurde abgebaut, als mit dem 1812 in Preußen erlassenen Abiturreglement und dem 1816 fertiggestellten Lehrplan¹²⁰ Regelungen in Kraft traten, die den Charakter des Gymnasiums als gelehrte und universitätsvorbereitende Schule festlegten und den Fächerkanon stärker schulformbezogen differenzierten. Aber auch dann bestanden zwischen den insgesamt 91 Gymnasien in Preußen¹²¹ weiterhin große Unterschiede, da noch in den Jahren 1824 bis 1839 Fächerauswahl und -verteilung in der Verantwortung der Direktoren der einzelnen Anstalten lagen.¹²² Dadurch gab es beispielsweise die Möglichkeit, Englischunterricht am Gymnasium anzubieten, selbst wenn dem Lehrplan zufolge neuere Fremdsprachen dort nicht vorgesehen waren.

Das geschah auf zweierlei Weise, in Privatlektionen und in Realklassen. Schon im 18. Jahrhundert wurde das Englische zuweilen in Privatlektionen, die vom Schüler zu bezahlen waren, an der Schule gelehrt; die Gebühren dafür setzten die Lehrer selbst fest.¹²³ Um 1800 war ein Nebeneinander von öffentlichem und Privatunterricht, mit dem sich die schlecht bezahlten Lehrer ein Zubrot verdienten, für viele Schulen üblich.¹²⁴ Die Privatstunden befriedigten

¹¹⁸⁾ Brauns und Theobald (Hrsg.), *Statistisches Handbuch der deutschen Gymnasien*, I. Band für das Jahr 1836, Kassel 1837, S. 8.

¹¹⁹⁾ Detlef K. Müller und Bernd Zymek, *Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches 1800-1945*, Göttingen 1987, S. 38.

¹²⁰⁾ Vgl. Karl-Ernst Jeismann, "Das höhere Knabenschulwesen" (s. Fn. 96), S. 155.

¹²¹⁾ Vgl. ebd.

¹²²⁾ Detlef K. Müller und Bernd Zymek, *Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems ...* (s. Fn. 119), S. 38.

¹²³⁾ Siehe dazu Wolfgang Neugebauer, *Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preußen*, Berlin 1985, S. 613 ff. Für das Englische vgl. Konrad Schröder, "The pre-history of English Studies in Germany", in: Thomas Finkenstaedt und Gertrud Scholtes (Hrsg.), *Towards a History of English Studies in Europe*, Augsburg 1983, S. 56.

¹²⁴⁾ Vgl. Wolfgang Neugebauer, *Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit ...* (s. Fn. 123), S. 617.

Lernbedürfnisse, die vom übrigen Lehrplan nicht abgedeckt waren; sie ermöglichten es, daß neue Lehrstoffe, wie moderne Fremdsprachen oder Naturwissenschaften, Zugang zu den Gymnasien fanden.¹²⁵

An einer gewissen Anzahl von Gymnasien, für die vor 1816 — d.h. vor Einführung des gymnasialen Lehrplans in Preußen — Englischunterricht belegt ist (s. Tabelle 2), mag Englisch lediglich in Privatlektionen gelehrt worden sein, die von der Nachfrage nach diesem Fach bestimmt waren. Diese Praxis war auch an anderen Typen höherer Schulen üblich, wie ein Hinweis zum Fächerkanon an der Höheren Bürgerschule in Unna im Jahre 1813 zeigt; dort wurde Privatunterricht in Hebräisch, Griechisch, Englisch und Italienisch für solche Schüler angeboten, "welche diesen Unterricht bedürfen oder verlangen".¹²⁶ Es ist daher anzunehmen, daß das Englische über die Einrichtung der privaten Lehrstunden an vielen Schulen einen Platz bekam, der allerdings durch ein Nachlassen der Nachfrage oder durch das Fehlen geeigneter Lehrkräfte immer gefährdet war.

An Gymnasien kleinerer Städte,¹²⁷ in denen keine Real- oder höheren Bürgerschulen bestanden, wurden Realklassen eingerichtet. Sie spiegeln das Bedürfnis nach "realistischer" Bildung wider, das von einigen Gymnasialdirektoren und -lehrern anerkannt und durch entsprechende Fächer- und Unterrichtsschwerpunkte, zu denen auch Englisch gehörte, befriedigt wurde.

➔ Englisch war somit im frühen 19. Jahrhundert ein an den Gymnasien nur in bestimmten Zweigen geduldetes Fach, dessen Realisierung an dieser Schulform von mehreren Faktoren abhing. Neben den Interessen der Elternschaft an Privatlektionen in englischer Sprache oder an Realklassen mit stärker berufsbezogener Fächerwahl für die Schüler, die kein Studium anstrebten, spielte die Haltung des Schulleiters,¹²⁸ der die Stundentafel gestaltete, sowie die Verfügbarkeit von Englischlehrern eine Rolle. So entstand die Situation, daß Englischunterricht im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts — auch nach dem preußischen Gymnasiallehrplan von 1816, der das Fach nicht vorsah — durchaus an einigen Gymnasien vertreten war. Für viele Schulen dieses Typs traf jedoch die Klage Karl Franz Christian Wagners zu, der bedauerte,

¹²⁵) Vgl. Friedrich Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart*, Bd. 1, 3. Aufl., Berlin 1919, S. 551, 587.

¹²⁶) G. Wittenbrinck, *Zur Geschichte des höheren Schulwesens der Stadt Unna i. W.*, Unna 1903, S. 28.

¹²⁷) Hans-Jürgen Apel, *Das preußische Gymnasium in den Rheinlanden und Westfalen 1814-1848*, Köln und Wien 1984, S. 189; erwähnt Duisburg, Saarbrücken, Bielefeld, Dortmund und Minden.

¹²⁸) Diese spielte schon im 18. Jahrhundert eine große Rolle. Vgl. dazu oben Teil I, Kapitel 1, III.

[...] daß auf so manchem Gymnasio dieses heutiges [!] Tages so wichtige Sprache, von der bei uns Deutschen eigentlich der Unterricht in fremden Sprachen überall ausgehen sollte, noch ganz aus der Acht gelassen und vernachlässiget, ja sogar ihre Erlernung für unnötig und nutzlos erklärt wird, und daß die, welche sich mit derselben bekannt zu machen wünschen, oft nur durch eigenen Fleiß und ohne weitere Anleitung zu ihrer Kenntniß gelangen können.¹²⁹

3. *Real- und Bürgerschulen*

Die Schulform, die für den Aufstieg des Englischen vom "Gelegenheitsfach" zu Beginn des 19. Jahrhunderts bis zum schulischen Pflichtfach im letzten Drittel des Jahrhunderts¹³⁰ bedeutsam war, waren Real- und Bürgerschulen. Aus Tabelle 2 kann man entnehmen, daß ab etwa 1810 die Zahl von Real- und Bürgerschulen zunahm, an denen Englisch unterrichtet wurde. Zählt man dazu noch die Realklassen an Gymnasien, so stammen mehr als die Hälfte aller Nachweise über Englischunterricht an Schulen ab 1800 von dieser Schulrichtung. Der Aufschwung der Realschulen vollzog sich in Reaktion auf die Formierung des neuhumanistischen Gymnasiums in Preußen und erfolgte bis 1832 ohne staatliche Eingriffe. Viele der kleineren Gymnasien und Lateinschulen wandten sich modernen Sprachen und Naturwissenschaften zu, da sie den hohen Anforderungen an Lehrerqualifikation und Fächerkanon, die der preußische Staat für die Gymnasien festsetzte, nicht gewachsen waren. Damit trafen sie den in den Städten vorhandenen Bedarf nach einer Erziehung, die weniger auf philologische Gelehrsamkeit als auf praktische Weltkenntnis ausgerichtet war. Doch Realschulen waren nicht nur "Restschulen" der Formierung des Gymnasiums; unter ihnen befanden sich traditionsreiche Gründungen des 18. Jahrhunderts, wie die Berliner Realschule, sowie viele neu eingerichtete Realschulen.¹³¹

Die Geschichte des Englischunterrichts als Schulfach ist eng mit der Realschulentwicklung verknüpft. Zieldiskussion und Methodik des englischen Unterrichts waren durch die Schulentwicklung geprägt.¹³² So waren Real- und Bürgerschulen als Experimentierfelder für neue fremdsprachenmethodische Konzepte besonders gut geeignet, da sie zum einen bis 1832 in Preußen ihre Schüler nicht zu einem staatlich festgelegten Abschlußexamen führen mußten und da sie zum anderen in der Verantwortung der Städte standen und nicht wie die Gymnasien unter der staatlichen Aufsicht der Provinzialschulkollegien. Die

¹²⁹⁾ J. Hoffa, *Hilfsbuch zum Erlernen der Englischen Sprache*, Vorwort von Karl Franz Christian Wagner, Marburg 1841, S. IV.

¹³⁰⁾ Vgl. dazu unten Teil III, Kapitel 1.

¹³¹⁾ Vgl. dazu Herwig Blankertz, *Die Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart*, Wetzlar 1982, S. 166 f.

¹³²⁾ Vgl. dazu ausführlich unten Teil III, Kapitel 1.

staatliche Festsetzung von Anspruchsniveau, Abschlußprüfungen und Lehrerqualifikation wurde für Real- und Bürgerschulen später als für die Gymnasien vorgenommen, so daß diese Schulformen mehr noch als die Gymnasien in vielfältiger Ausprägung existierten.

Allen Formen dieses Schultyps lag jedoch ein Konzept von "realer Bildung" zugrunde, dem die Aufklärer besondere Beachtung schenkten.¹³³ Grundgedanken dieses Konzepts, wie Weltbezug und Nützlichkeit, wirkten auf Fremdsprachenlehrer anregend, die die Interlinearmethode vertraten.¹³⁴ In Verbindung mit dieser methodischen Richtung waren erste Ansätze zu einer schulformspezifischen Methodik für die neueren Sprachen zu verzeichnen. So meinte Chr. W. Tr. Dattan:

Sollte diese Methode um ihres Ganges willen auch auf gelehrten Schulen Widerspruch finden, so ist der Verf. doch fest überzeugt, daß man sie in Realschulen und bei dem Unterrichte des weiblichen Theiles der Englischlernenden mit Glück und Erfolg anwenden wird.¹³⁵

4. *Handelsschulen*

Im Gegensatz zu allen anderen genannten Schulformen spielte der Fremdsprachenunterricht an den Handelsschulen eine große Rolle; moderne Sprachen waren Hauptpflichtfächer und wurden in großem Umfang gelehrt.¹³⁶ So waren im Lehrplan der Nürnberger Höheren Bürgerschule, aus der die spätere Handelsschule entstand, wöchentlich 33 Stunden Unterricht in Französisch (19 Stunden), Englisch (8 Stunden) und Italienisch (6 Stunden) vorgesehen.¹³⁷ Als Schulform waren die Handelsschulen noch weniger heterogen als die Real- und Bürgerschulen oder die Gymnasien. Das hing damit zusammen, daß diese Schulen Schüler auf ein ganz bestimmtes Berufsfeld hin unterrichteten, das die Fächerwahl und Lernziele nahelegte. Dennoch war die große Zahl der im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts gegründeten Handelsschulen nicht sehr er-

¹³³⁾ So. u.a. Friedrich Gedike, "Praktischer Beitrag zur Methodik des öffentlichen Schulunterrichts", in: *Gesammelte Schulschriften*, Berlin 1789, S. 118 oder August Spilleke, "Ueber das Wesen der Gelehrtenschule" und "Ueber das Wesen der Bürgerschule", in: *Gesammelte Schulschriften*, Berlin und Landsberg 1825.

¹³⁴⁾ S. oben Teil II, Kapitel 4.

¹³⁵⁾ Chr. W. Tr. Dattan, *Leitfaden für den ersten Unterricht in der englischen Sprache*, Gotha 1836, S. V. Ähnlich S. Newman Sherwood, *Englisches Lesebuch*, Lübeck 1832, S. X.

¹³⁶⁾ Vgl. Hugo Dietze, *Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts an Handelsschulen*, Leipzig 1927, S. 39.

¹³⁷⁾ Ebd., S. 41.

folgreich; viele gingen nach wenigen Jahren ein, andere hatten unter Schülermangel zu leiden.¹³⁸

Die Handelsschule setzte das von den Philanthropen entwickelte Sprachunterrichtskonzept fort, in dem Sprach- und Sachlernen verbunden waren.¹³⁹ Folglich wurden die Handelsschüler nicht nur in englischer Aussprache, im Lesen, Schreiben und Sprechen an beliebigen Texten unterwiesen, sie erhielten vielmehr einen kaufmännischen Fremdsprachenunterricht, der im Dienste der fachlichen Ausbildung zum Kaufmann stand und insbesondere die Handelskorrespondenz pflegte.¹⁴⁰ Diese Art des Fremdsprachenunterrichts wurde im weiteren Verlauf des 19. Jahrhunderts von Lehrmitteln und -verfahren abgelöst, die sich stärker an das anlehnten, was in den allgemeinbildenden höheren Schulen eingesetzt wurde.¹⁴¹ Zusammen mit diesem Wechsel in Bezug auf Lehrstoff und Methoden verlor der Unterricht in den modernen Fremdsprachen an den Handelsschulen ab etwa 1840 an Bedeutung, was sich u.a. an der Wochenstundenzahl ablesen läßt.¹⁴² Mit der Angleichung des Handelsschul-Englischunterrichts an den der übrigen höheren Schulen ging der Versuch zu Ende, berufsbezogenen Sprachunterricht zu verwirklichen.

¹³⁸⁾ Vgl. B. Zieger, "Handelsschulen", in: W. Rein (Hrsg.), *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, 2. Aufl., Langensalza 1906, S. 20 ff.

¹³⁹⁾ Vgl. oben Kapitel 4, II.

¹⁴⁰⁾ Ebd., S. 42 ff. Vgl. auch die Darstellung des Unterrichts an der Hamburger Handelsakademie von einem unbekannten Verfasser, "Nachricht von dem itzigen Zustande der Handlungsakademie zu Hamburg", in: *Allgemeine Deutsche Bibliothek*, 15. Bd. 1771, S. 334-341, bes. S. 337.

¹⁴¹⁾ Vgl. Dietze, *Methodik* ... (s. Fn. 136), S. 43 ff.

¹⁴²⁾ Die 'höheren Abteilungen' [...] an den Handelslehranstalten in Leipzig (1831), Chemnitz (1847) und Dresden (1854) beschränkten sich auf Französisch und Englisch und teilten in jeder Klasse den beiden Sprachen zusammen durchschnittlich acht Wochenstunden zu." (Ebd.).

TEIL III

DIE ZEIT DER KONSOLIDIERUNG:

ENGLISCH ALS SCHULFACH

VON CA. 1840

BIS ZUR NEUSPRACHLICHEN REFORMBEWEGUNG

1. Die Entwicklung des Schulfachs Englisch

Im zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts beschleunigte sich eine Entwicklung, die zögernd bereits am Ende des 18. Jahrhunderts eingesetzt hatte, nämlich die Verlagerung des Englischlernens vom privaten Sektor in das öffentliche Schulwesen.¹ Nicht alle Schulformen waren vom Vormarsch des Englischunterrichts gleichermaßen betroffen.² Zunächst waren es vor allem die Realanstalten, die Unterricht in der englischen Sprache anboten. Wie sich die Auffaltung des höheren Schulwesens und die Konsolidierung des Englischunterrichts als Schulfach vollzog, ist Gegenstand des ersten Abschnitts (I.).

Die Etablierung des Englischen als Pflicht- oder Wahlfach an bestimmten Schulformen zog staatliche Regelungen nach sich, die eine gewisse Einheitlichkeit der Unterrichtsinhalte, der Prüfungsanforderungen und Abschlüsse gewährleisteten. Dieser Prozeß der Angleichung einer sehr vielgestaltigen Praxis der Vermittlung englischer Sprache in unterschiedlichen Schulformen und in den einzelnen Staaten des deutschsprachigen Raums erfolgte jedoch nur langsam. Die ersten staatlichen Verordnungen zum Englischunterricht enthielten selten detaillierte Vorschriften zu Stoff und Unterrichtsverfahren, sondern waren vielmehr der Versuch, die bestehende Vielfalt auf eine gemeinsame minimale Basis zu stellen, von der aus Unterrichtsinhalte und -anforderungen neu geordnet und in ähnliche Bahnen gelenkt werden konnten. Aufschluß darüber,

1) Vgl. dazu oben Teil II, Kapitel 5.

2) Die Ausführungen dieses Kapitels beziehen sich in erster Linie auf das höhere Knabenschulwesen. Die Mädchenschulen durchliefen eine separate Entwicklung, da sie im hier untersuchten Zeitraum als private oder kommunale Einrichtungen bestanden und noch nicht der staatlichen Schulaufsicht unterstellt und von den Richtlinien betroffen waren. Somit hatten sie größere Freiheiten in Lehrplan- und Unterrichtsgestaltung. Der Kampf der höheren Mädchenschulen um Anerkennung setzte gegen Ende des 19. Jahrhunderts ein und kam erst in diesem Jahrhundert zum Abschluß. Vgl. Karl-Ernst Jeismann, "Zur Bedeutung der 'Bildung' im 19. Jahrhundert", in: Karl-Ernst Jeismann und Peter Lundgreen (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Band III: 1800-1870, München 1987, S. 19.

wie die vorhandenen Richtlinien an einzelnen Schulen praktisch realisiert und mit Inhalten gefüllt wurden, geben die Schulprogramme (II.).

Eine wesentliche Rolle bei der Verbreitung, der didaktischen Begründung und der methodischen Gestaltung des Englischunterrichts spielten die Englischlehrer. Nach der frühen Phase der autodidaktisch gebildeten Englischlehrer brachte die Einführung des Englischen als Pflichtfach neben einer erhöhten Nachfrage nach Englischlehrern vor allem die Forderung nach einer wissenschaftlichen Ausbildung für diesen Beruf mit sich. Der Aufbau einer Universitätsanglistik im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts vollzog sich somit als Folge der Ausbreitung des Schulfachs Englisch und in enger Verknüpfung damit (III.).

I. Englischer Sprachunterricht an höheren Schulen

Im Jahre 1840 war das Englische für höhere Schulen kein völlig neues Fach mehr, wenn man bedenkt, an wie vielen Schulen es bereits unterrichtet wurde, sei es auch nur zeitweise oder in Form von Privatlektionen.³ Dennoch war die Stellung des Englischunterrichts nicht gesichert: Erst 1859 fand er als verbindliches Fach Aufnahme in den offiziellen Lehrplan einer höheren Schule, der preußischen Realschule.⁴ Die Ausbreitung des Englischen als Schulfach war geprägt von der Entwicklung der unterschiedlichen höheren Schultypen; insbesondere hing sie mit dem Ausbau und der Aufwertung der Realschule eng zusammen (a). Gleichzeitig spielte das Englische als moderne Fremdsprache zusammen mit dem Französischen eine wichtige Rolle im Gesamtkonzept der sprachlichen Bildung der höheren Schulen; es war einbezogen in die heftigen Diskussionen um die Berechtigung der einzelnen Sprachen als Unterrichtsfächer und um ihre sinnvolle Abfolge im Lehrplan (b).

(a) Schwerpunkte der Entwicklung des höheren Schulwesens

Die Herausbildung der unterschiedlichen Formen von höheren Schulen war ein langer Prozeß, der hier nur im Hinblick auf die Verwirklichung des Englisch-

3) Vgl. dazu oben Teil II, Kapitel 5 und Tabelle 2.

4) Vgl. u.a. Bernhard Schmitz, *Encyclopädie des philologischen Studiums der neueren Sprachen*, Erstes Supplement, 2. Aufl., Leipzig 1879, S. 113 ff. Im 19. Jahrhundert war das Englische fast nur an höheren Schulen vertreten. Eine Ausnahme bildete die Hamburger Volksschule, an der 1870 Englischunterricht eingeführt wurde. Vgl. Helmut Sauer, *Fremdsprachen in der Volksschule*, Hannover 1968, S. 50; neuerdings ausführlich Reiner Lehberger, *"Collect at the English inscriptions you can find in our city" – Englischunterricht an Hamburger Volksschulen 1870-1945*, Augsburg und Hamburg 1990.

unterrichts skizziert werden soll.⁵ Karl-Ernst Jeismann unterscheidet drei Phasen der Schulentwicklung im 19. Jahrhundert:

In der Frühphase bis etwa 1840 wurde das Gymnasium als leitender Typ höherer Schulen ausgebaut. [...] In der nächsten Phase der 'Systembildung' entwickelten sich die konkurrierenden höheren Schulen neben dem Gymnasium. Im letzten Drittel des Jahrhunderts dann, in der Phase der 'Systemfindung' entstand die Gleichberechtigung unterschiedlicher Typen höherer Schulen.⁶

In der zweiten von Jeismann genannten Phase, der "Systembildung", vollzog sich zwar die Etablierung des Englischen als Schulfach in einem Typ höherer Schulen, der Realschule, doch war der Kampf um die Berechtigung, Englisch an allen höheren Schulen zu unterrichten, dadurch noch längst nicht entschieden.

Aus dem vielfältigen und den örtlichen Bedingungen jeweils angepaßten höheren Schulwesen des 18. und frühen 19. Jahrhunderts entstand allmählich ein System klar voneinander abgegrenzter Schulformen. Für die Verbreitung des Englischen als relativ junges Fach bedeutete dies sowohl eine Einschränkung als auch eine Ausweitung. Eine Einschränkung lag insofern vor, als Englischunterricht im wesentlichen an nur einem Typ der höheren Schulen, den Realanstalten, etabliert wurde. Da nun gerade diese Schulform im 19. Jahrhundert stark expandierte, ergab sich folglich eine größere Verbreitung des Englischunterrichts.

Solange Lehrplan und Fächerkanon von Schulen nicht durch staatliche Regelungen festgelegt waren, konnten die Interessen von Eltern, Lehrern, Direktoren oder Kommunen die Durchführung von Englischunterricht bestimmen. Daher kam es, daß bis in die ersten Jahrzehnte des 19. Jahrhunderts Englisch an vielen unterschiedlichen Schulformen, darunter auch an Gymnasien, gelehrt wurde.⁷ Der Lehrplan für das preußische Gymnasium von 1837 sah allerdings von den neueren Sprachen nur Französisch mit je zwei Wochenstunden ab Tertia vor.⁸ Nach den offiziellen Lehrplänen gab es daher am Gymnasium keinen Englischunterricht.⁹

5) Ausführliche Darstellungen finden sich u.a. in dem klassischen Werk von Friedrich Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts*, Leipzig 1885 (3. Aufl. in zwei Bänden, herausgegeben von R. Lehmann, Berlin und Leipzig 1919 und 1921); neuerdings vor allem bei Karl-Ernst Jeismann und Peter Lundgreen (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Band III: 1800-1870, München 1987; Detlef K. Müller und Bernd Zymek, *Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches, 1800-1945*, Göttingen 1987. Mit Blick auf den Englischunterricht in Preußen stellt Anton von Walter die Schulentwicklung dar: *Zur Geschichte des Englischunterrichts an höheren Schulen*, Augsburg 1982.

6) "Das höhere Knabenschulwesen", in: Karl-Ernst Jeismann und Peter Lundgreen (Hrsg.), *Handbuch ...* (s. Fn. 5), S. 163.

7) Vgl. oben Teil II, Kapitel 5 und Tabelle 2.

8) Vgl. den tabellarischen Abdruck der Stundentafel bei Karl-Ernst Jeismann, "Das höhere Knabenschulwesen" (s. Fn. 6), S. 172.

Doch sah die Realität etwas anders aus, als es die staatlichen Verordnungen andeuten. Zunächst wurden die Gymnasien nicht nur von solchen Schülern besucht, die bereit oder in der Lage waren, den gesamten neunjährigen Kurs bis zum Abitur zu durchlaufen und die damit den Zugang zum Universitätsstudium anstrebten.¹⁰ Ein großer Teil der Schüler ging aus Quarta oder Tertia ab, um einen Beruf zu erlernen. Diese Schüler konnten sich vom Latein- und Griechischunterricht dispensieren lassen, mußten aber dafür ein Wahlpflichtfach ("neuere Sprachen und Realgegenstände")¹¹ absolvieren. Auf diese Weise hielt auch das Englische an einigen Gymnasien Einzug in den Lehrplan. Daneben besaßen Gymnasien in Städten, in denen es keine zweite höhere Schule, also keine Realschule gab, für diejenigen Schüler, die diesen Bildungsweg wählen wollten, sogenannte Realklassen;¹² in diesen Realklassen wurde ebenfalls Unterricht in neueren Sprachen erteilt. Schließlich war es den Gymnasien möglich, bei starker Nachfrage ein Fach wie Englisch in Form von Privatlektionen anzubieten, die von den Schülern zusätzlich bezahlt werden mußten. Trotz der geschilderten Ausnahmen, die den Englischunterricht an Gymnasien ermöglichten, bleibt festzuhalten, daß dieser nicht Teil des theoretischen Gesamtkonzepts sprachlicher Bildung an Gymnasien war.

Einen festen Platz erhielt das Englische demgegenüber an der zunehmenden Zahl von Realanstalten. Auch an den Realschulen verlief die Entwicklung zunächst in ähnlichen Gleisen wie an den Gymnasien: Der Staat versuchte, die vorhandene Vielfalt von Schulen, die sich Real- oder Bürgerschulen nannten, durch Regelungen einander anzugleichen. So verordnete die 1832 in Preußen erlassene Instruktion den höheren Bürger- und Realschulen Entlassungsprüfungen, für die bestimmte Anforderungen festgelegt wurden.¹³ Für Englisch und Französisch wurden ein Aufsatz, eine Übersetzung aus der Fremdsprache, die Beherrschung der Aussprache und eine gewisse Sprechfertigkeit verlangt.¹⁴

⁹⁾ Auch die Lehrpläne des Gymnasiums in Österreich (1854) und in Bayern (1835) sahen Englischunterricht nicht vor. Vgl. Karl-Ernst Jeismann, "Das höhere Knabenschulwesen" (s. Fn. 6), S. 175.

¹⁰⁾ Vgl. Detlef K. Müller und Bernd Zymek, *Sozialgeschichte und Statistik ...* (s. Fn. 5), S. 38 f.

¹¹⁾ Ebd., S. 39 f. Friedrich Paulsen weist auf die Vorteile der alten Lateinschule gegenüber den Gymnasien hin: "Die alte Lateinschule hatte auf besondere Bedürfnisse der einzelnen Schüler durch Dispensation und durch Privatunterricht in anderen Fächern vielfach Rücksicht genommen; in den neuen Gymnasien wurde durch Lehrpläne und Prüfungsordnungen immer mehr ein fest abgesteckter Kursus mit bestimmten Lehrfächern und Lehrzielen durchgeführt." (*Geschichte des gelehrten Unterrichts*, 3. Aufl., 2. Bd., Berlin und Leipzig 1921, S. 545.).

¹²⁾ Vgl. Karl-Ernst Jeismann, "Das höhere Knabenschulwesen" (s. Fn. 6), S. 161 und Anton von Walter, *Zur Geschichte ...* (s. Fn. 5), S. 25 f. Ebenso Friedrich Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts*, 3. Aufl., 2. Band, Berlin und Leipzig 1921, S. 548.

¹³⁾ Vgl. Detlef K. Müller und Bernd Zymek, *Sozialgeschichte ...* (s. Fn. 5), S. 41.

¹⁴⁾ Vgl. Bernhard Schmitz, *Encyclopädie des philologischen Studiums der neueren Sprachen*,

Eine genauere Klassifizierung der unterschiedlichen Typen von Real- und Höheren Bürgerschulen wurde dann in der preußischen "Unterrichts- und Prüfungsordnung" von 1859 vorgenommen:¹⁵ Realschulen I. Ordnung entsprachen den Gymnasien in Kursdauer (neun Jahre in sechs Klassen) und Anforderungen an die Qualifikation der Lehrer; allerdings berechtigte ihr Abschluß nicht zum Universitätsstudium. Zu Realschulen II. Ordnung wurden alle solche Anstalten, die den hohen Zielforderungen der Realschule I. Ordnung noch nicht entsprachen; sie besaßen jedoch mehr Freiheit in der Lehrplangestaltung. Eine dritte Kategorie bildeten die Höheren Bürgerschulen, die weniger als sechs Klassen umfaßten, ansonsten aber in der Tendenz den Realschulen I. Ordnung angenähert waren. Allerdings entsprachen den genannten Schultypen noch nicht alle tatsächlich existierenden Schulen;¹⁶ die Anpassung vollzog sich über einen längeren Zeitraum.

An allen Realschulen gab es Englischunterricht, doch war Englisch als zweite Fremdsprache nach Französisch (Realschule II. Ordnung) oder als dritte Fremdsprache nach Latein und Französisch (Realschule I. Ordnung und Höhere Bürgerschule) von untergeordneter Bedeutung. Es wurde frühestens ab Quarta, meistens jedoch erst ab Tertia unterrichtet, so daß der englische Sprachunterricht maximal sechs Jahre (bei je zweijähriger Tertia, Sekunda und Prima) umfassen konnte.¹⁷ Auch in der Wochenstundenzahl lag es mit drei bzw. vier Stunden deutlich unter dem Französischen (maximal sechs Stunden).¹⁸ Der Lateinunterricht hatte an den Realschulen I. Ordnung in Unter- und Mittelstufe den Löwenanteil aller Sprachunterrichtsstunden.

Durch die Schaffung eines höheren Schulwesens, das aus zwei Säulen mit unterschiedlicher Zielsetzung — im Gymnasium klassische Sprachen, in der Realschule neuere Sprachen und Realfächer — bestand, hätten die Bildungsbedürfnisse der Zeit angemessen befriedigt werden können, wenn mit den Schulformen nicht die Frage der Berechtigungen verknüpft gewesen wäre. Nur das Gymnasialabitur berechtigte zum Universitätsstudium. Obwohl die Realschule I. Ordnung dem Gymnasium im Hinblick auf Lehrgangsdauer und Lehrerqualifikation entsprach, blieben ihre Absolventen lange Zeit vom Studium ausgeschlossen.¹⁹ Für viele Schüler ergab sich durch diesen Zustand ein Dilemma

Vierter Theil. Methodik des Unterrichts in den neueren Sprachen, 2. Aufl., Leipzig 1876, S. 150.

15) Vgl. Detlef K. Müller und Bernd Zymek, *Sozialgeschichte ...* (s. Fn. 5), S. 42.

16) Ebd., S. 42 ff.

17) Vgl. die Stundentafeln zu diesen Schulformen in Karl-Ernst Jeismann, "Das höhere Knabenschulwesen" (s. Fn. 6), S. 174.

18) Ebd.

19) Erst 1870 wurden Realabiturienten zum Studium der neueren Sprachen, der Mathematik und

dadurch, daß zwar großes Interesse an modernen Fremdsprachen und Realfächern bestand, dem jedoch nicht nachgegeben werden durfte, wenn man die Berechtigung zum Universitätsstudium nicht verpassen wollte. Wer sich also alle beruflichen Chance wahren wollte, mußte das Gymnasium besuchen. Bernhard Schmitz schildert die Schwierigkeit der Schulwahl aus damaliger Sicht:

Eine andere Frage aber ist, ob die Pädagogik überhaupt mit dem Blick auf den gesamten Jugendunterricht, den nun von neuem [durch die Unterrichts- und Prüfungsordnung von 1859] sanctionirten *Dualismus von Gymnasium und Realschule* gutheißen kann. Wenn der Knabe das neunte Lebensjahr vollendet hat, wird es fortan heißen: Hercules am Scheidewege! Jeder gebildete Vater wünscht für seinen so jungen Sohn zunächst nicht Anderes als die Anfänge einer allgemeinen Menschenbildung: er will und kann noch nicht bestimmen, welchen Weg zu welchem Berufe der Sohn einschlagen soll. [...] Welcher Vater also sicher gehen will, der kann auf die Realschule nicht reflectiren, sondern muß seinen Sohn auf das Gymnasium schicken und ihn nebenbei in den nöthigen "Realien" und den neueren Sprachen privatim unterrichten lassen. Die Realschule, an welche jetzt wenigstens ebenso bedeutende Forderungen gestellt sind, wie an das Gymnasium, gewährt gewisse Berechtigungen: das Gymnasium gewährt alle Berechtigungen und ist insofern also die universelle Bildungsanstalt.²⁰

Trotz der Benachteiligung der Realschulen in dieser Hinsicht nahm ihre Zahl im zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts schneller zu als die der Gymnasien.²¹ Es bestand also offenbar ein starkes Bedürfnis nach einer nicht um Latein und Griechisch kreisenden höheren Schulbildung.

Es gab in jener Zeit eine Reihe von außerhalb des staatlichen Schulwesens angesiedelten Versuchen, die neueren Sprachen zum Kern der höheren Schulbildung zu machen. Die drei folgenden Beispiele stammen nicht aus Preußen. Das 1848 von Ernst I. Hauschild in Leipzig gegründete Gesamtgymnasium, eine Privatschule, lehrte im Progymnasium für die neun- bis vierzehnjährigen Schüler Englisch und Französisch, ehe dann für die Vierzehnjährigen eine Aufteilung in einen gymnasialen Zweig mit Latein- und Griechischunterricht und einem realgymnasialen mit Fortsetzung des neusprachlichen Unterrichts erfolgte.²² Auch Carl W. Magers Plan eines Bürgergymnasiums mit fakultativem Lateinunterricht und Betonung der neueren Sprachen, den er 1848 in Eisenach als Direktor der dortigen Real- und ersten Bürgerschule verwirklichte,²³ gehört zu

der Naturwissenschaften zugelassen. Vgl. Detlef K. Müller und Bernd Zymek, *Sozialgeschichte ...* (s. Fn. 5), S. 49.

20) *Encyclopädie ...*, Erstes Supplement, 1879 (s. Fn. 4), S. 116 f.

21) Vgl. Detlef K. Müller und Bernd Zymek, *Sozialgeschichte ...* (s. Fn. 5), S. 51.

22) Vgl. Ernst Innozenz Hauschild, *Ueber formale und reale Bildung*, Leipzig 1849 und Otto Schmeding, *Die Entwicklung des realistischen höheren Schulwesens in Preußen bis zum Jahre 1933*, Köln 1956, S. 43. Nach Schmeding bestand das Gesamtgymnasium bis 1877.

23) Zu Carl Magers Leben und Werdegang vgl. den Artikel von A. Bliedner in Wilhelm Rein

den Modellen einer neusprachlich orientierten Form der höheren Schule, die eine europäisch-moderne Bildung fördern sollte.²⁴ Schließlich soll als letztes Beispiel noch der Lehrplan der Bürgerschule zu Bremen von 1855 erwähnt werden, der dem Englischunterricht eine Spitzenstellung einräumte. Das Englische erhielt von allen Fächern die höchste Stundenzahl – 30 Wochenstunden in fünf Schuljahren –, während Deutsch (24 Stunden), Französisch (12 Stunden) und Rechnen mit Mathematik (zusammen 24 Stunden) weniger Stunden umfaßten.²⁵ Darüber hinaus fanden sich unter den Realschul- und Gymnasiallehrern Befürworter einer Aufwertung des neusprachlichen Unterrichts oder speziell des Englischunterrichts;²⁶ bezeichnenderweise diskutierten die Direktorenkonferenzen in Preußen zwischen 1863 und 1882 notwendige Verbesserungen des unbefriedigenden neusprachlichen Unterrichts.²⁷

Die Entwicklung des höheren Schulwesens in den außerpreußischen Staaten Deutschlands folgte mit Verzögerung mehr oder weniger der in Preußen.²⁸ Der Englischunterricht wurde 1860 an den sächsischen Realschulen eingeführt,²⁹ 1864 an den bayerischen Realgymnasien,³⁰ später ebenfalls an den badischen und württembergischen Realgymnasien.³¹ Obwohl der Englischunterricht weitgehend auf die Realanstalten konzentriert war, breitete er sich weiter aus. Das hing mit dem überproportional großen Zuwachs an Realschulen gegenüber Gymnasien zusammen, der die fünf Jahrzehnte ab 1830 kennzeichnete.³² Da immer mehr Realschulen neu gegründet und zu Vollanstalten ausgebaut wurden und da das Englische vorwiegend in den oberen Klassen dieser

(Hrsg.), *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, 2. Aufl., 5. Band, Langensalza 1904, S. 733 ff. Die Schrift Magers *Deutsche Bürgerschule* wurde 1888 in Langensalza von K. Eberhardt neu herausgegeben.

24) So K. Knabe, "Realschulwesen in Deutschland", in: W. Rein (Hrsg.), *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, 2. Aufl., 7. Band, Langensalza 1908, S. 272.

25) Vgl. Armin Reiche, "Die Entwicklung des Realschulwesens in Bremen insbesondere der Realschule in der Altstadt", Beilage zum Programm der Realschule in der Altstadt zu Bremen 1905, S. 54.

26) So z.B. Dr. Köchly, ein Oberlehrer aus Dresden, der auch am Gymnasium mit Französisch und Englisch vor Latein beginnen wollte. Vgl. Friedrich Palm, "Ueber Zweck, Umfang und Methode des Unterrichts in den classischen Sprachen auf den Gymnasien", *Bericht im Auftrage der ersten Versammlung sächsischer Gymnasiallehrer ...*, Leipzig 1848, S. 2.

27) Vgl. W. Mangold, "Der Unterricht im Französischen und Englischen", in: W. Lexis (Hrsg.), *Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen*, Halle 1902, S. 195.

28) So Karl-Ernst Jeismann, "Das höhere Knabenschulwesen" (s. Fn. 6), S. 158.

29) Vgl. Pariselle, "Englischer Unterricht, geschichtlicher Abriss", in: W. Rein (Hrsg.), *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, Langensalza 1895, S. 837.

30) Vgl. Karl Neuerer, *Das höhere Lehramt in Bayern im 19. Jahrhundert*, Berlin 1978, S. 54.

31) Vgl. Pariselle, "Englischer Unterricht, geschichtlicher Abriss" (s. Fn. 29), S. 837.

32) Vgl. Detlef K. Müller und Bernd Zymek, *Sozialgeschichte ...* (s. Fn. 5), S. 50 f.

Schulen unterrichtet wurde, erhöhte sich die Zahl der Englischstunden.³³ Gleichzeitig entstand ein größerer Bedarf an Englischlehrern und Englischlehrbüchern. Der Ausbau der Realanstalten ging also Hand in Hand mit der Expansion des Englischunterrichts. Pflichtfach an allen Formen des höheren Schulwesens wurde das Englische jedoch erst im 20. Jahrhundert, als es 1901 auch für die Gymnasien verbindlich wurde.³⁴

Für die Jahre von 1840 bis 1882 verdeutlicht *Tabelle 3* (im Anhang) die Entwicklung des Englischunterrichts in den Stundentafeln der unterschiedlichen höheren Schulen.³⁵ Da sich Schulformen und Klassenzählung in den genannten Ländern nicht völlig glichen, kann man die Angaben nicht direkt vergleichen. *Tabelle 3* verdeutlicht in erster Linie einige Grundtendenzen. An Übereinstimmungen lassen sich festhalten: Englisch ist immer die letzte der erlernten Fremdsprachen und setzt frühestens in Quarta (nur in Bremen), meistens jedoch in Tertia oder Sekunda ein. Dem Anfangsunterricht billigt man in der Regel mehr Unterrichtsstunden zu als dem Fortgeschrittenenunterricht. An Gymnasien ist der Englischunterricht, soweit er überhaupt vorgesehen ist, fakultativ; lediglich Bremen bildet hier eine Ausnahme. Unterschiede gibt es vor allem im Umfang der Berücksichtigung des Faches. So ist die Streuung sowohl bei der Gesamtdauer des englischen Unterrichts als auch bei der ihm zugeordneten Wochenstundenzahl sehr groß. Bis in die achtziger Jahre ist eine leichte Zunahme des Englischunterrichts an Dauer und Wochenstundenzahl zu verzeichnen, die die gestiegene Bedeutung des Faches belegt.

(b) Begründungen des Englischunterrichts: Bildung oder Nutzen?

Bei den Begründungen des Englischlernens müssen zwei Ebenen unterschieden werden: Zum ersten geht es um die Bemühungen von Neuphilologen und Pädagogen, Englisch als Pflichtfach an allen Formen der höheren Schule einzuführen, zum zweiten um die Motive, Englisch zu lernen. Die Begründungen für oder gegen eine Berücksichtigung des Englischen als Fach höherer Schulen kreisten um zwei Aspekte:¹ Nutzen und ²Bildungswert der englischen Sprache. Die Betonung der beiden Gesichtspunkte wandelte sich im Lauf der Zeit. Während im 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts das ³Nützlichkeitsargument

³³) So schrieb Ludwig Gantter schon 1860: "Das Studium der englischen Sprache und Literatur hat in den letzten zwei Jahrzehnten eine so überraschende Verbreitung in unserem deutschen Vaterlande erhalten, und ist nun in so vielen Lehranstalten als Unterrichtszweig aufgenommen worden [...]" "Englische Sprache", in: K. A. Schmid (Hrsg.), *Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens*, Gotha 1860, S. 112.

³⁴) Vgl. Anton von Walter, *Zur Geschichte des Englischunterrichts ...* (s. Fn. 5), S. 46.

³⁵) Die bei Anton von Walter für Preußen aufgeführten Stundentafeln belegen die Vielfalt der Realisierung von Englischunterricht, die allein in einem Land herrschte. Vgl. ebd., S. 45 ff.

hervorgehoben wurde, bemühten sich die Befürworter des Englischunterrichts im 19. Jahrhundert stärker um den Nachweis der Bildungswirkungen. Diese Entwicklung war bestimmt durch den Kampf der Neuphilologen, ihre Fächer Französisch und Englisch als integrierte Bestandteile auch des gymnasialen Lehrplans zu etablieren.³⁶ Die neueren Sprachen, besonders das Englische, hatten im 19. Jahrhundert nur einen sehr unbedeutenden Platz im Konzept der sprachlichen Bildung des Gymnasiums, das den altsprachlichen Unterricht in den Mittelpunkt stellte. Die alten Sprachen wurden als der entscheidende Zugang zur humanistischen Bildung angesehen.³⁷

Die Motive, die Menschen zum Englischlernen veranlaßten, lagen jedoch nicht primär im bildenden Wert einer solchen Beschäftigung. Für Schüler und Erwachsene gleichermaßen war der praktische Nutzen englischer Sprachkenntnisse ausschlaggebend: Man wollte u.a. englische Schriften im Original lesen können.³⁸ Obwohl diese Begründung in den Vorworten der Englischlehrbücher im 19. Jahrhundert seltener gebraucht wurde als im 18. Jahrhundert, was mit der gestiegenen Zahl an verfügbaren Übersetzungen zusammenhängen mag, meinte doch Wildermuth noch 1880, daß mehr Englisch als Französisch gelesen werde.³⁹ Englische Sprachkenntnisse galten darüber hinaus als wichtig für eine ganze Anzahl von Berufen, die vor allem Realschüler ergriffen. Junker betonte zudem die Notwendigkeit, englische Sprachfertigkeit zu erwerben, weil England "durch Dampfschiff und Eisenbahn" näher gerückt sei.⁴⁰ Insofern bestand kein Unterschied zu den Zwecken des Englischlernens im 18. Jahrhundert. Auch der Spracherwerb als Vorbereitung auf eine Reise in das Zielland oder auf Kontakt mit Sprechern dieser Sprache war schon im 18. Jahrhundert vorhanden. Neu als Motiv war dagegen im 19. Jahrhundert der Verweis auf die massenhafte Auswanderung nach Amerika als Grund für das Englischlernen.⁴¹

Es waren diese Nützlichkeitsabwägungen, die der englischen Sprache in Realklassen und Privatlektionen an einigen Gymnasien einen — wenn auch unsicheren — Platz verschafften. Thomas Finkenstaedt und Konrad Schröder bezeichnen es als tragisch, "daß man den Bedarf als Begründung für neusprachli-

36) Vgl. dazu ausführlich unten Kapitel 5.

37) Vgl. Georg Jäger, "Philologisch-historische Fächer", in: Karl-Ernst Jeismann und Peter Lundgreen (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte* (s. Fn. 5), S. 192 ff.

38) Vgl. oben Teil II, Kapitel 5.

39) "Englische Sprache", in: K. A. Schmid (Hrsg.), *Pädagogisches Handbuch für Schule und Haus*, 2. Aufl., Leipzig 1883, S. 905.

40) "Englischer Unterricht, geschichtlicher Abriss", in: W. Rein (Hrsg.), *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, 2. Aufl., Langensalza 1904, S. 416.

41) Vgl. Wildermuth, "Englische Sprache" in: K. A. Schmid (Hrsg.), *Pädagogisches Handbuch ...* (s. Fn. 39), S. 904.

chen Unterricht nicht zulassen wollte und deshalb immer wieder 'Bildungsgründe' erfinden mußte".⁴²

Der Zwang, das eigene Fach gegenüber den anderen anerkannt bildenden Fächern legitimieren zu müssen, färbte den Ton vieler neusprachendidaktischer Schriften. Die Befürworter des Englischunterrichts bemühten sich sehr, die Gleich- oder Höherwertigkeit der neueren Sprachen für Bildungszwecke nachzuweisen und den Alleinvertretungsanspruch der klassischen Sprachen auf diesem Gebiet zu brechen. Denjenigen, die so die Bildungswirkungen des Englischunterrichts herausstrichen, ging es nicht nur um die Anerkennung ihres Faches als gleichwertiges Element des gymnasialen Lehrplans, sondern auch um die Aufwertung ihrer eigenen Stellung als Neusprachenlehrer und um die Gleichberechtigung der Realanstalten, an denen sie Englisch lehrten. Der Streit um die Bildungsaufgabe der einzelnen Fächer hatte somit immer auch sozial- und bildungspolitische Komponenten.⁴³

Allein die Tatsache, daß die Neuphilologen aufgrund der schulpolitischen Gegebenheiten gezwungen waren, bildende Wirkungen von Englischunterricht zu finden und herauszustreichen, bedeutete jedoch nicht, daß man das Bildungsargument nur als Mittel zum Zweck einsetzte. Bei vielen Befürwortern des Englischunterrichts bestand die genuine Überzeugung, daß ein Studium der englischen Sprache, Literatur und Kultur auch unabhängig vom konkreten praktischen Nutzen der Sprachbeherrschung einen Wert besitze. Sie sahen ihre Rolle als Englischlehrer positiv: "Die Sprache des gebildetsten, mächtigsten und freiesten Volks von Europa weiter verbreiten und den Zugang zu den Schriften seiner in allen Fächern ausgezeichneten Gelehrten erleichtern zu helfen, ist schon an sich ein wichtiger Beruf."⁴⁴ Wenn Karl Elze die englische Sprache als Sprache des Zeitgeists und das 19. Jahrhundert als "Jahrhundert des englischen Unterrichts" beschwört,⁴⁵ so spricht er als engagierter Neuphilologe, als einer der frühen enthusiastischen Förderer englischer Literatur und Sprache. Ein missionarischer Eifer durchzog viele der pro-englischen Veröffentlichungen der Zeit.⁴⁶ So mag zwar der Motor für die Ausbreitung des Eng-

42) "Bedarf und Bedürfnis. Bemerkungen und Thesen zur Geschichte und Zukunft des Fremdsprachenunterrichts", in: Wilfried Brusch und Peter W. Kahl (Hrsg.), *Europa. Die sprachliche Herausforderung*, Berlin 1991, S. 44.

43) Vgl. dazu auch Anton von Walter, *Zur Geschichte des Englischunterrichts ...* (s. Fn. 5).

44) Aus dem Vorwort eines anonymen Verfassers zu Eduard Wiebe, *Die Anfänge des Englischen*, Hamburg und Leipzig 1842.

45) Vgl. *Die englische Sprache und Literatur in Deutschland*, Dresden 1864, S. 64 und 72.

46) So z.B. die Lehrbuchvorworte und den Lexikonartikel von Ludwig Ganter, einem Englischlehrer an der polytechnischen Schule und dem Gymnasium zu Stuttgart, oder die Schriften von Wilhelm Brennecke. Vgl. u.a. Ludwig Ganter, "Englische Sprache," 1860 (s. Fn. 33), S. 112-126; ders., *Practische Schul-Grammatik der Englischen Sprache*, Erste Abtheilung, Stutt-

lischunterrichts dessen Nutzen für die Kommunikation in einer näher zusammenrückenden Welt gewesen sein, doch fand das Fach hervorragende Fürsprecher und Förderer vor allem in jenen Neuphilologen, die in ihrer eigenen Beschäftigung mit englischer Kultur und Literatur etwas für sie Wertvolles und Bildendes erfahren hatten, das sie — als Pädagogen — weiterreichen wollten.

So wurde das Englische auf dem Weg über die Realanstalten, also über seine Nützlichkeit, in den Fächerkanon der höheren Schulen aufgenommen. Anton von Walter schließt daraus, daß "für die Einführung des Unterrichts im Englischen [...] das konkrete wirtschaftliche Interesse des Bürgertums und der Städte ausschlaggebend [war], auch wenn dabei die idealen Ansprüche des neuhumanistischen Bildungskonzepts verletzt wurden."⁴⁷ Der Nutzen, den Kenntnisse in einer so wichtigen neuen Fremdsprache wie dem Englischen mit sich brachten, war sicher der zentrale Grund für das Interesse von Eltern, ihre Söhne diese Sprache lernen zu lassen, und von Schulen, diesem Wunsch zu entsprechen. Daß dies nun vorwiegend an Realanstalten geschah, hing sowohl mit der länger als für die Gymnasien bestehenden freien Fächerwahl dieser Schulen zusammen als auch mit ihrer stärkeren Gegenwartsorientierung. Getragen wurden die Bemühungen um den Englischunterricht von engagierten Neuphilologen, von denen viele selbst Bildung durch Englisch verkörperten.

II. Staatliche Regelungen und ihre Realisierung

(a) Prüfungsbestimmungen und Verordnungen für den Englischunterricht

Bis etwa 1840 wurde der Englischunterricht in offiziellen Verlautbarungen zum öffentlichen Schulunterricht nur vereinzelt erwähnt. Das änderte sich seit etwa der Mitte des 19. Jahrhunderts, als die Kultusbehörden der deutschen Staaten Aufbau und innere Gestaltung des Schulwesens stärker bestimmten. Die Dokumentation von Herbert Christ und Hans-Joachim Rang verzeichnet für die Zeit von 1840 bis 1882 35. Unterrichts- und Prüfungsordnungen aus verschiedenen deutschen Staaten und für unterschiedliche Schulformen mit Bestimmungen zum Englischunterricht und zu den Prüfungsanforderungen in diesem Fach.⁴⁸

gart 1849; ders., *Study and Recreation*. Englische Chrestomathie, Stuttgart 1848; Wilhelm Brennecke, "Die Erlernung der englischen Sprache", Programm der Realschule zu Colberg 1851 und Vorwort zu Johann Heinrich Fölsing, *Lehrbuch der Englischen Sprache*, Zweiter Theil, 3. Aufl., Berlin 1846.

⁴⁷⁾ Zur Geschichte des Englischunterrichts ... (s. Fn. 5), S. 37.

⁴⁸⁾ Herbert Christ und Hans-Joachim Rang (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht unter staatlicher*

Die Chronologie der Verordnungen beginnt mit den Bestimmungen für die Maturitätsprüfung am Gymnasium in Hannover von 1846 und endet mit den preußischen Lehrplänen für die verschiedenen Realanstalten von 1882.⁴⁹

Die staatlichen Bestimmungen zum Englischunterricht bezogen sich in dieser Zeit im wesentlichen auf drei Bereiche: 1. Lehrziele im Hinblick auf das zu erwerbende fremdsprachliche Können und Wissen sowie die daraus abgeleiteten Prüfungsanforderungen, 2. Stoffverteilung und Kursaufbau und 3. methodisches Vorgehen, insbesondere die Empfehlung von mündlichen und schriftlichen Arbeitsformen.

Die dokumentierten Regelungen sind sich in ihren konkreten Aussagen sehr ähnlich, obwohl sie aus verschiedenen Staaten und Jahren stammen und sich auf unterschiedliche Schulformen beziehen. Übereinstimmend verlangten sie als Ziel des Englischunterrichts die Beherrschung der Aussprache,⁵⁰ Fertigkeiten im Lesen und Übersetzen⁵¹ sowie Kenntnisse in der Grammatik.⁵² Gelegentlich traten dazu noch Forderungen nach Sicherheit in der Orthographie,⁵³ nach der Fähigkeit, selbständig Briefe in der Fremdsprache zu schreiben⁵⁴ und nach Bekanntschaft mit der englischen Literatur.⁵⁵ Die mündliche Beherrschung

Verwaltung 1700 bis 1945, 7 Bände, Tübingen 1985; vgl. insbes. Bd. II: Allgemeine Anweisungen für den Fremdsprachenunterricht, Bd. III: Neuere Fremdsprachen I, Bd. VI: Prüfungsbestimmungen für den Fremdsprachenunterricht.

- 49) S. Christ/Rang, Bd. VI (s. Fn. 48), S. 38 ff.
- 50) So u.a. die Vorschriften für die Realschule in Preußen (1859), vgl. Christ/Rang, Bd. II (s. Fn. 48), S. 63; für die preußische Mittelschule (1872), vgl. Christ/Rang, Bd. II, S. 64; für die Realschule in Sachsen (1860), vgl. Christ/Rang, Bd. III (s. Fn. 48), S. 170 f.
- 51) So verlangen u.a. die Prüfungsanforderungen für die Höhere Bürgerschule in Preußen von 1882, daß die Schüler geläufig zu lesen und einen prosaischen Text ohne erhebliche Hilfe zu übersetzen imstande sind, vgl. Christ/Rang, Bd. VI (s. Fn. 48), S. 174. Für die preußische Mittelschule bestand ein Ziel darin, leichtere Prosa ohne Wörterbuch geläufig lesen zu können, vgl. Christ/Rang, Bd. II (s. Fn. 48), S. 64.
- 52) So mußten die Abiturienten der Gymnasien in Oldenburg (1877) nachweisen, daß sie in den Formen und Hauptregeln der Grammatik sicher waren, vgl. Christ/Rang, Bd. VI (s. Fn. 48), S. 79; Sicherheit in der Formenlehre und den Hauptregeln der Syntax wurde auch von den Absolventen der Höheren Bürgerschule in Preußen (1882) erwartet, vgl. Christ/Rang, Bd. VI, S. 174.
- 53) Vgl. die Bestimmungen für die Mittelschule in Preußen (1872) bei Christ/Rang, Bd. II (s. Fn. 48), S. 174.
- 54) Die Absolventen der preußischen Mittelschule sollten nach 1872 in der Lage sein, leichte Geschäftsbriefe selbst im Englischen aufzusetzen, vgl. Christ/Rang, Bd. II (s. Fn. 48), S. 64. Auch von den Englischlernenden der Hamburger Volksschule verlangte man 1873 im vierten Unterrichtsjahr das Schreiben von Briefen, vgl. Christ/Rang, Bd. III (s. Fn. 48), S. 174.
- 55) So z.B. für den Englischunterricht an den preußischen Mittelschulen (1872), soweit diese mehr als sechs Klassen umfaßten, vgl. Christ/Rang, Bd. II (s. Fn. 48), S. 64. Für den Englischunterricht an der sächsischen Realschule I. Ordnung wurde als Lehrziel 1877 "die Bekanntschaft mit dem Hauptsächlichsten aus der englischen Literaturgeschichte" festgelegt, vgl. Christ/Rang, Bd. III (s. Fn. 48), S. 175.

der Fremdsprache war kein allgemein anerkanntes Ziel. Zwar sahen einige der Regelungen Konversations- oder Sprechübungen vor,⁵⁶ doch verwiesen andere solche Übungen aus dem schulischen Englischunterricht in den Privatunterricht⁵⁷ oder erwähnten sie überhaupt nicht.

Die von Herbert Christ und Hans-Joachim Rang für das Französische getroffene Feststellung, daß im 19. Jahrhundert das Interesse an der gesprochenen Sprache deutlich zurückgegangen sei,⁵⁸ läßt sich für das Englische nicht so klar bestätigen. Zwar tauchte in den Prüfungsbestimmungen für die Entlassungsprüfungen aus den unterschiedlichen Schulformen zwischen 1840 und 1882 die Prüfungsaufgabe "Gespräch in der Fremdsprache führen" nicht auf, doch sollte beispielsweise die Einjährigenprüfung in Bayern (1873) nach Wahl des Kandidaten entweder in französischer oder englischer Sprache stattfinden, was eine gewisse Wertschätzung und ein vorangegangenes Training der mündlichen Fremdsprachenbeherrschung impliziert. Auch sahen einige der staatlichen Regelungen in den vorgeschlagenen Unterrichtsinhalten und Verfahren für den Englischunterricht durchaus Sprechübungen vor.⁵⁹ Mit dem Ende der siebziger und dem Beginn der achtziger Jahre des 19. Jahrhunderts erreichte die Förderung von Sprechfertigkeit auch im Englischunterricht jedoch einen Tiefstand, der sich sowohl den offiziellen Unterrichtsordnungen⁶⁰ als auch den Englischlehrbüchern entnehmen läßt.⁶¹

-
- 56) Z.B. das badische Realgymnasium (1868), an dem ab 4. Lernjahr englische Konversation vorgesehen war, vgl. Christ/Rang, Bd. III (s. Fn. 48), S. 173. Zu den Zielen der Hamburgischen Volksschule (1873) gehörte, daß die Schüler sich "über nahe liegende Dinge in englischer Sprache ausdrücken" konnten, s. Christ/Rang, Bd. III (s. Fn. 48), S. 173.
- 57) Die Unterrichts- und Prüfungsordnung für die preußische Realschule von 1859 betrachtete zwar das Englische als moderne Verkehrssprache und sah die Notwendigkeit, die Lernenden auf einen Kontakt mit englischen Muttersprachlern vorzubereiten, doch wirkte sich das paradoxerweise nicht auf das Lernziel des Sprechenlernens aus. Die Verordnung konstatierte, daß der Erwerb von Konversationsfertigkeit nicht Aufgabe der Schule sei, sondern der "Privat-Übung" überlassen werden sollte, vgl. Christ/Rang, Bd. II (s. Fn. 48), S. 63. Auch die Regelungen für die Oberrealschule und das Realgymnasium in Preußen von 1882 setzten fest, daß die mündlichen Übungen im Englischunterricht nicht die Aufgabe hätten, "Konversationsfertigkeit über Vorgänge des täglichen Lebens zu erzielen", s. Christ/Rang, Bd. II, S. 66.
- 58) Vgl. *Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung 1700 bis 1945*, Band I: Einleitung und Orientierung, Tübingen 1985, S. 45.
- 59) So im Realgymnasium in Bayern (1864 und 1872), vgl. Christ/Rang, Bd. III (s. Fn. 48), S. 171 und 173; in der Realschule in Sachsen (1860) und der Realschule I. Ordnung (1877), wo in Prima eine einsprachige Unterrichtsführung in englischer Sprache vorgesehen war, vgl. Christ/Rang, Bd. III, S. 170 und 185.
- 60) So sollten in der preußischen Höheren Bürgerschule (1882) Übungen im mündlichen Gebrauch der Fremdsprache "nur in sehr beschränktem Umfang" durchgeführt und vorwiegend zur Wiedergabe von Gelesenem eingesetzt werden, s. Christ/Rang, Bd. II (s. Fn. 48), S. 67.
- 61) Zum Stellenwert des Sprechenlernens in den Englischlehrbüchern vgl. unten Kapitel 3.

Die allgemein anerkannten Hauptziele des Englischunterrichts in dieser Zeit – Lesen und Übersetzen, Aussprache- und Grammatikkenntnis – wurden in den Verordnungen durch Hinweise zur Stoffverteilung und zum Kursaufbau konkretisiert, wobei die Angaben weitaus weniger ausführlich waren, als das in heutigen Richtlinien der Fall ist. Anordnung und Stufung des Stoffes folgten einem ähnlichen Muster und unterschieden sich nur durch die Aufteilung in Jahreskurse. Am Anfang standen das Lernen der Aussprache und der Grammatikunterricht anhand der Formenlehre; darauf folgten Syntax und Lektüre. Genaue Erläuterungen, welche grammatischen Phänomene zu behandeln seien, gab es nicht. Nur gelegentlich wurden grammatische Themen wie die unregelmäßigen Verben⁶² oder die Syntax des erweiterten Satzes⁶³ bestimmten Lernjahren zugeordnet.

Auch für die Lektüre gab es kaum ausführliche Hinweise. Für den Anfang schlug man in der Regel ein Lesebuch vor, das im Fortgeschrittenenunterricht durch eine Chrestomathie abgelöst wurde, ehe englische Literatur im Original gelesen werden sollte.⁶⁴ Hierzu nannten die Verordnungen neben Shakespeare, der fast immer in den Literaturempfehlungen erschien, vor allem "The Vicar of Wakefield" von Oliver Goldsmith,⁶⁵ "The Sketchbook" von Washington Irving⁶⁶ und Charles Lambs "Tales from Shakespeare".⁶⁷ Auch die Schriften des Historikers Thomas Babington Macaulay und "Tales of a Grandfather" von Walter Scott wurden zur Schullektüre empfohlen.⁶⁸

Die in den Verordnungen enthaltenen Aussagen zur methodischen Gestaltung des Englischunterrichts waren äußerst knapp und kreisten vor allem um das Übersetzen. Sowohl die Übersetzung *aus* der Fremdsprache (vor allem bei

⁶²⁾ So sieht der Lehrplan für die Realschule I. Ordnung in Preußen (1867) für das zweite Lernjahr die Formenlehre inklusive der unregelmäßigen Verben vor, vgl. Christ/Rang, Bd. III, S. 171; der Lehrplan der Hamburger Volksschule von 1873 verschiebt die unregelmäßigen Verben auf das dritte Lernjahr, vgl. Christ/Rang, Bd. III, S. 174.

⁶³⁾ In der preußischen Realschule I. Ordnung bildete die "Syntax des erweiterten und zusammengesetzten Satzes" im Lehrplan von 1867 den letzten zu behandelnden grammatischen Bereich in Sekunda, vgl. Christ/Rang, Bd. III (s. Fn. 48), S. 171 f.

⁶⁴⁾ Vgl. u.a. die Lehrpläne für die Realschule I. Ordnung in Preußen von 1867 (s. Christ/Rang, Bd. III, S. 171 f.) oder für die gleiche Schulform in Sachsen von 1877 (s. Christ/Rang, Bd. III, S. 174 f.); ähnlich im Lehrplan für die preußische Mittelschule von 1872 (s. Christ/Rang, Bd. II, s. Fn. 48, S. 64).

⁶⁵⁾ So der Lehrplan für Realschule I. Ordnung in Preußen von 1867 für Untersekunda (vgl. Christ/Rang, Bd. III, S. 172) und der Lehrplan für die Realschule in Bayern vom Jahre 1877 (vgl. Christ/Rang, Bd. III, S. 176).

⁶⁶⁾ Ebenfalls für die Realschule I. Ordnung in Preußen und die Realschule in Bayern (wie Fn. 65).

⁶⁷⁾ Vgl. Lehrplan für die Realschule in Bayern (1877); ebd.

⁶⁸⁾ Macaulay, *History of England* wurde für Lektüre in Prima an der Realschule I. Ordnung in Preußen (1867) empfohlen, vgl. Christ/Rang, Bd. III, S. 172; Scott's Werk für dieselbe Schulform zur Lektüre in Obertertia, ebd., S. 171.

der Lektüre) als auch die Übersetzung *in* die Fremdsprache (als Einübung der grammatischen Regeln) wurden generell als zentrales Lehrverfahren empfohlen. Die überragende Stellung des Übersetzens spiegelt sich zudem in den Prüfungsbestimmungen der einzelnen Schulformen, in denen schriftliche und mündliche Übersetzungen oft die einzigen Prüfungsaufgaben darstellten.⁶⁹ Die aus dem altsprachlichen Unterricht bekannten Übersetzungstypen, Exerzitium und Extemporale,⁷⁰ fanden auch im Englischunterricht der Zeit und vor allem in den Abschlußprüfungen weite Verbreitung.⁷¹

Alle anderen Übungs- und Aufgabenformen spielten demgegenüber eine untergeordnete Rolle. Doch gehörten auch das Auswendiglernen von Vokabeln und Texten, dazu freie Aufsätze, Briefe und Diktate zu den in den Verordnungen genannten Verfahren. Auch Sprechübungen wurden erwähnt; doch gibt es keine Anhaltspunkte, wie diese zu gestalten waren. Lediglich die Regelungen für die preußische Realschule I. Ordnung sahen vor, daß die Schüler in der Lage sein sollten, den Inhalt des Gelesenen in englischer Sprache wiederzugeben, daß die Erklärung der Texte im Lektüreunterricht in englischer Sprache stattfinden sollte und daß die Lernenden "kurze freie Vorträge" in der Fremdsprache halten sollten.⁷² Hieraus läßt sich schließen, daß im Fortgeschrittenenunterricht dieser Schulform gelenktes und freies Sprechen Teil des Englischunterrichts sein sollten. Das Hören und Verstehen gesprochener Fremdsprache war als wichtige Fertigkeit nur punktuell erkannt. Eine Ausnahme bilden die Regelungen für die Realschule I. Ordnung in Sachsen aus dem Jahre 1871. Sie nennen als eines der Lehrziele die Fähigkeit, Konversationssprache zu verstehen und Fragen in englischer Sprache beantworten zu können.⁷³ Darüber hinaus empfehlen sie die einsprachige Unterrichtsführung in den beiden oberen Klassen sowie die Anfertigung von freien Aufsätzen und freien Vorträgen durch die Schüler. Hierbei handelt es sich um Leitlinien, die mehr als andere das produktive Beherrschen der englischen Sprache forderten.

Die staatlichen Vorgaben beschränkten sich somit darauf, die zu erreichenden Lernziele festzulegen und Hinweise zur Methodik zu geben. Nur eine

⁶⁹⁾ Vgl. Christ/Rang, Bd. VI (s. Fn. 48), S. 38 ff.

⁷⁰⁾ Beides waren schriftliche Übersetzungen in die Fremdsprache. Das Exerzitium, oft ein zusammenhängender deutscher Text, wurde unter Verwendung von Wörterbuch und Grammatik in die Fremdsprache übertragen (evtl. als Hausaufgabe); das Extemporale waren deutsche Einzelsätze, die von den Schülern sofort in fremdsprachlicher Übersetzung niedergeschrieben werden mußten.

⁷¹⁾ Vgl. z.B. den Lehrplan für die Realschule I. Ordnung in Sachsen von 1877 (Christ/Rang, Bd. III, S. 174 f.) oder der für die gleiche Schulform in Preußen 1867 (Christ/Rang, Bd. III, S. 171 f.).

⁷²⁾ Vgl. Christ/Rang, Bd. III, S. 172.

⁷³⁾ Vgl. ebd., S. 175.

Verordnung äußerte sich zur Legitimation des Englischunterrichts, nämlich die preußische "Unterrichts- und Prüfungsordnung der Realschulen und der höheren Bürgerschulen" von Oktober 1859, mit der Englischunterricht als Pflichtfach dieser Schulform festgelegt wurde. Die Verordnung führte aus:

Das Franz. und das Engl. sind für die Realschule nicht nur als moderne Verkehrssprachen wichtig, sondern auch deshalb, weil beide Sprachen im Gebiete der Realwissenschaften eine reiche Litteratur besitzen, deren Verständniß auf der Schule vorbereitet werden muß. Außerdem kommt auch der für die betreffenden Berufsarten in vielen Fällen wichtige und durch die jetzigen Communicationsmittel erleichterte Besuch Englands und Frankreichs in Betracht.⁷⁴

Französisch und Englisch also wurden für die Realschulen und höheren Bürgerschulen nicht als Bildungsfächer gesehen, sondern als Fächer, in denen es praktische und nützliche Fertigkeiten zu erwerben galt, die der späteren beruflichen Tätigkeit dienlich waren. Die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in den Schulprogrammen ausgetragenen Kontroversen um den Bildungswert der neueren Sprachen⁷⁵ fand in den Verordnungen zum neusprachlichen Unterricht kaum Widerhall. Der Staat beteiligte sich hierin nicht an der Legitimations-Debatte, sondern begnügte sich mit der Regelung von Kursinhalten und Kursaufbau, ohne jedoch diese Vorschriften bildungspolitisch oder pädagogisch zu begründen, wie dies in heutigen Richtlinien oft der Fall ist.

(b) Schulprogramme

Die Lehrpläne und Verordnungen entstanden in einer Situation, in der bereits eine reiche Unterrichtspraxis und ein breites Angebot an Lehrbüchern für das Englische vorhanden war. Insbesondere trafen sie auf bereits existierende Ressourcen an Personal und Material. Die Richtlinien konnten daher in der Anfangsphase des staatlich geregelten Englischunterrichts nicht mehr sein als der Versuch, in einem relativ weit gesteckten Rahmen vereinheitlichend zu wirken. Es stellt sich daher die Frage, wie sie in den Schulen konkret umgesetzt wurden. Anhaltspunkte dazu liefern die seit Beginn des 19. Jahrhunderts jährlich erscheinenden Schulprogramme der höheren Schulen,⁷⁶ denen in der Regel eine Aufstellung über den im abgelaufenen Schuljahr in den einzelnen Fä-

⁷⁴) Auszug aus der Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung bei Bernhard Schmitz, *Encyclopädie des philologischen Studiums der neueren Sprachen*, Erstes Supplement, 2. Aufl., Leipzig 1879, S. 115.

⁷⁵) S. dazu unten Kapitel 5.

⁷⁶) Die höheren Schulen Preußens sind ab 1824 verpflichtet, jährlich ein Schulprogramm zu veröffentlichen, das neben den Schulnachrichten eine wissenschaftliche Abhandlung enthält. Vgl. Konrad Schröder, "Zur historischen Entwicklung des Schulfaches Englisch. Ein chronologischer Überblick", in: Gertrud Walter und Konrad Schröder (Hrsg.), *Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung*, München 1979, S. 248.

chern und Klassen behandelten Stoff beigelegt war. Durchgesehen wurden zweiundzwanzig Schulprogramme unterschiedlicher Schulformen aus den Jahren 1847 bis 1882.⁷⁷

Vergleicht man nun die Angaben der Schulprogramme mit den Regelungen der offiziellen Verordnungen, so ergeben sich prinzipielle Übereinstimmungen bei der Stufung des mehrjährigen Kurses und beim Lehrstoff. Im ersten Jahr oder in den ersten beiden Jahren erarbeitete man in der Regel ein Elementarbuch, etwas später trat ein Lesebuch dazu. Nach Absolvierung des Elementarbuches setzte man zur Grammatikarbeit eine Schulgrammatik und zur Lektüre eine Chrestomathie ein. Den Abschluß bildete oft die Lektüre englischer Originalwerke.⁷⁸

Abgesehen von diesem Grobraster⁷⁹ fallen zumindest ebenso viele Unterschiede wie Gemeinsamkeiten der einzelnen Schulprogramme auf. Die Gemeinsamkeiten erstrecken sich vor allem auf einen Kern von Standardwerken und -autoren, die als Lesestoff angegeben wurden: In erster Linie wird Shakespeare genannt; daneben werden Oliver Goldsmith mit "The Vicar of Wakefield", Washington Irving, Walter Scott und Thomas Babington Macaulay mehrmals erwähnt. Hier entsprachen Schulpraxis und offizielle Empfehlungen einander. Daneben setzten Englischlehrer aber auch noch andere Lesestoffe ein: In Colberg wurde 1847 der "Robinson Crusoe" in der Edition Tauchnitz gelesen, in Posen 1878/79 "The Raven" von Edgar Allen Poe. Poe war sogar Thema eines dort in Prima gestellten Aufsatzthemas.

77) In chronologischer Reihenfolge: Realschule Colberg 1847, 1849, 1856, 1857; Höhere Bürgerschule Elbing 1852 und 1853; Realschule St. Johannis (ab 1860 Realschule I. Ordnung) Danzig 1854, 1858, 1859, 1861 bis 1865; Gymnasium Göttingen 1860; Vitzthumsches Gymnasium Dresden 1863; Gymnasium und Realschule I. Ordnung Dortmund 1872; Städtische Realschule I. Ordnung Posen 1876 bis 1879; Oberrealschule im III. Bezirk Wien 1880; Städtische Realschule zu Stettin 1882.

78) So z.B. in den Realklassen des Gymnasiums zu Dortmund, wo in Unter- und Obertertia in je vier Wochenstunden das Elementarbuch von F. A. Callin durchgenommen wurde. In Sekunda folgte bei nur drei wöchentlichen Stunden die zweite Stufe von Callins Englischlehrwerk und sein Lesebuch; in Prima las man Ludwig Herrig, *The British Classical Authors* und wiederholte das grammatische Pensum mit Hilfe von Johann Heinrich Fölsing, *Lehrbuch für den wissenschaftlichen Unterricht in der Englischen Sprache*. Ein Werk der englischen Literatur wurde in Prima allerdings nicht gelesen; man beschränkte sich auf die Chrestomathie. Vgl. Programm des Gymnasiums und der Realschule I. Ordnung zu Dortmund 1872, S. 43 ff.

79) Selbst dieses wurde nicht immer in allen Schritten befolgt. So verzeichnet das Programm des Göttinger Gymnasiums Englischunterricht mit je zwei Stunden für Sekunda und Prima. In Sekunda habe man den zweiten Band der "History of England" von Macaulay gelesen, in Prima "The Merchant of Venice" von Shakespeare und Sheridans "The School for Scandal", "The Critic" und "The Duenna" (vgl. Programm des Gymnasiums Göttingen 1860, S. 8 f.). Woher die Schüler die Sprachkenntnisse zu dieser Lektüre hatten, bleibt unklar. Am Göttinger Gymnasium gab es nach Angaben des Schulprogramms jedenfalls keinen englischen Anfangsunterricht.

Auch andere Schulen gingen neue Wege bei der Wahl des Lesestoffs. In Danzig las man 1854 in Sekunda eine Stunde pro Woche über die Geschichte der Vereinigten Staaten, 1858 in Prima "A Christmas Carol" von Charles Dickens. 1862 nahmen die Primaner der Danziger Realschule Schilderungen aus der englischen Geschichte durch und wiederholten die Grammatik in englischer Sprache. 1863 stand ein Lustspiel von Colman auf dem Lehrplan für Prima, während die Tertianer neben Übungen im Hören, Sprechen und Übersetzen auch eine Komödie rezitierten. 1864 hielten die Primaner Vorträge über England, repetierten die englische Geschichte in englischer Sprache und lasen eine Komödie mit verteilten Rollen. 1865 schließlich gab es in Prima "Übungen im Verständniß vorgelesener Artikel aus Tagesblättern".⁸⁰ Dieser abwechslungsreiche und auf praktische Sprachbeherrschung ebenso wie auf zielkulturelle Information abzielende Englischunterricht war nicht auf den Fortgeschrittenenunterricht in Prima beschränkt. Auch in den übrigen Klassenstufen wurde mit unterschiedlichen Lehrbüchern, mit landeskundlichen Texten, Gedichten und verschiedenen Übungsformen gearbeitet.

Die Danziger Schulprogramme belegen besonders deutlich, daß die Unterrichtswirklichkeit von Schule zu Schule und auch an derselben Anstalt von Jahr zu Jahr anders sein konnte. Solange die offiziellen Richtlinien nur den kleinsten gemeinsamen Nenner festlegten, blieb für engagierte Englischlehrer und Schulleiter genügend Spielraum zur Erprobung anderer Inhalte und Verfahren. Der Eindruck von Vielfalt, der sich beim Vergleich der offiziellen Verordnungen ergab, wird bei der Untersuchung der Schulprogramme verstärkt. Man kann daher weder von Einheitlichkeit des Englischunterrichts an einer bestimmten Schulform noch zu einem bestimmten Zeitpunkt sprechen. Das Spektrum des Umfangs und der inhaltlichen Gestaltung von Englischunterricht war an den höheren Schulen des 19. Jahrhunderts sehr groß. Es reichte vom Fehlen jeglichen Unterrichts in der englischen Sprache in vielen Gymnasien bis zur Berücksichtigung des Englischen als wichtigstes und stundenreichstes Fach.⁸¹ Der Lehrplan der Bürgerschule zu Bremen, der dem Englischen eine zentrale Rolle zuwies, indem in den beiden obersten Klassen sogar der Unterricht in einem anderen Fach in englischer Sprache erteilt werden sollte,⁸² war zwar eine Ausnahme, doch zeigt sie die großen Variationen in der Unter-

⁸⁰⁾ Programm der Realschule I. Ordnung St. Johannis zu Danzig 1865.

⁸¹⁾ So mit 30 Wochenstunden im Lehrplan der fünfklassigen Bürgerschule zu Bremen aus dem Jahre 1855. Dem Englischen waren darin durchweg mehr Unterrichtsstunden zugewiesen als dem Deutschen. Vgl. Armin Reiche, "Die Entwicklung des Realschulwesens zu Bremen", Beilage zum Programm der Realschule in der Altstadt zu Bremen, Bremen 1905, S. 54.

⁸²⁾ Ebd., S. 55.

richtspraxis. Dennoch blieb Englisch im 19. Jahrhundert insgesamt als moderne Fremdsprache weniger bedeutsam als Französisch.

III. Die treibende Kraft der Fachentwicklung: die Englischlehrer

Wie in den letzten beiden Abschnitten gezeigt wurde, breitete sich der Englischunterricht bis zur neusprachlichen Reformbewegung weiter aus, vor allem durch den Zuwachs an voll ausgebauten Realanstalten. Wie aus Schulprogrammen und Stundentafeln (s. Tabelle 3) hervorgeht, war die Unterrichtspraxis im 19. Jahrhundert in Umfang und Gestaltung sehr unterschiedlich. Sucht man nach Gründen zur Erklärung dieser Unterschiede, so stößt man neben den örtlichen Gegebenheiten und Bedürfnissen auf die Lehrer und Direktoren. Sie konnten den Spielraum nutzen, den ihnen die knappen Vorschriften der staatlichen Verordnungen ließen.

Die Entwicklung des Englischunterrichts und der Englischlehrausbildung verlief zwischen 1840 und dem Ende des 19. Jahrhunderts in drei Stufen: Zuerst gab es Englischunterricht und Englischlehrer an einigen Schulen; Ziele und Methoden unterschieden sich stark voneinander. Dann erst setzten die deutschen Staaten des 19. Jahrhunderts bestimmte Leitlinien für den Unterricht an einzelnen Schultypen und Grundanforderungen für die Qualifikation der Lehrer fest. Erst als letztes wurde der zu diesem Lehrfach führende Ausbildungsgang an den Universitäten durch Einrichtung anglistischer Professuren und Seminare geschaffen. Die jeweiligen staatlichen Regelungen hatten somit die Funktion, die bereits bestehende Praxis zu vereinheitlichen und ein gewisses Qualitätsniveau zu gewährleisten.

Die treibende Kraft der Entwicklung des Englischunterrichts und der Englischlehrausbildung im 19. Jahrhundert waren die Englischlehrer selbst. Sie bemühten sich zunächst um eine wachsende Verbreitung des Englischunterrichts, indem sie Bildungswirkungen und Nutzen des Faches in Schulprogrammen und anderen Veröffentlichungen beredt herausstellten. Zudem verfaßten sie immer wieder neue und den Unterrichtsanforderungen besser angepaßte Englischlehrbücher. Des weiteren waren es engagierte Lehrer, die für eine Verbesserung ihrer Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen stritten und Fachzeitschriften und damit Organe der fachlichen Kommunikation gründeten.⁸³ Aus dem Stand der Englischlehrer rekrutierten sich nicht zuletzt einige

⁸³⁾ Vgl. dazu den folgenden Abschnitt (b).

der bedeutenden Vertreter der universitären Anglistik am Ende des 19. Jahrhunderts, z.B. Karl Elze und Wilhelm Viëtor. Um die Jahrhundertmitte hingegen steckte die universitäre Anglistik noch in den ersten Anfängen und konnte die Fachentwicklung nicht wesentlich beeinflussen. Es waren daher in erster Linie die Schulmänner, die sich für ihr Fach einsetzten. Nach der Verankerung des Englischen als Pflichtfach der Realschule in Preußen stellte sich allerdings immer dringlicher die Frage nach einer angemessenen Lehrerausbildung (a). Zugleich veränderte sich das fachbezogene Umfeld in Richtung auf größere Information und Kooperation der wachsenden Zahl von Englischlehrern und Anglisten (b).

(a) Vom Autodidakten
zum wissenschaftlich ausgebildeten Fachlehrer

Karl Elze schildert in seiner 1864 erschienenen Schrift über die englische Sprache und Literatur in Deutschland die Lage des schulischen Englischunterrichts. Er schätzt, daß es etwa fünf- bis siebenhundert Englischlehrer und -lehrerinnen in Deutschland gebe,⁸⁴ von denen er annahm,

daß sie der großen Mehrzahl nach Autodidakten in ihrem Fache sind, weil die moderne Philologie noch immer nicht von Staats wegen anerkannt und in den Kreis der akademischen Studien als gleichberechtigtes Glied aufgenommen ist. Es ist unglaublich, aber wahr.⁸⁵

Tatsächlich gab es zu der Zeit, als Karl Elze, selbst Gymnasiallehrer und später einer der ersten Anglistikprofessoren,⁸⁶ seine "bildungspolitische Propagandaschrift"⁸⁷ für die englische Sprache und Literatur verfaßte, keinen staatlich geregelten Ausbildungsgang für Englischlehrer, obwohl das Fach seit 1859 Pflichtfach an Preußens Realschulen war.⁸⁸

Für den Unterrichtsbetrieb bedeutete das konkret, daß der Englischunterricht von Lehrern und Lehrerinnen erteilt wurde, die sich ihre Sprach-, Landes- und Literaturkenntnisse in erster Linie durch Privatstudien und eventuell einen Englandaufenthalt erworben hatten. Ihr fachliches Können mußten diese Lehrer in einer Prüfung nachweisen, deren Anforderungen jedoch von Staat zu

⁸⁴⁾ Vgl. *Die englische Sprache und Literatur in Deutschland*, Dresden 1864, S. 82.

⁸⁵⁾ Ebd.

⁸⁶⁾ Vgl. Gunta Haenicke, *Zur Geschichte der Anglistik an deutschsprachigen Universitäten 1850-1925*, Augsburg 1979, S. 30 ff. Karl Elze wurde 1875 außerordentlicher Professor an der Universität Halle. Vgl. ebd., S. 145.

⁸⁷⁾ Ebd., S. 31.

⁸⁸⁾ Vgl. oben Abschnitt I. dieses Kapitels.

Staat unterschiedlich waren.⁸⁹ Die preußische Regelung sah eine Zusatzprüfung zur Gesamtfakultas für das höhere Lehramt vor; es handelte sich also noch nicht um eine Fachlehrerprüfung, die sich etwa an einen bestimmten Studiengang anschloß. So verlangte der preußische Erlaß aus dem Jahre 1854 von einem Kandidaten eine in der Fremdsprache abzufassende schriftliche Arbeit, durch die er seine "wissenschaftliche Gesamtbildung", "seine Kenntniß der betr. Literatur und seine Fertigkeit im richtigen schriftlichen Ausdruck" nachweisen sollte.⁹⁰ Dabei bleibt offen, ob es sich um eine Übersetzung oder einen freien Aufsatz handeln sollte. Auch der mündliche Teil der Prüfung sollte in der Fremdsprache abgewickelt werden, um über die praktische Sprachbeherrschung hinsichtlich Aussprache und Grammatik Aufschluß zu geben. Daneben sollte der Kandidat Kenntnisse in englischer Sprachgeschichte und Literatur besitzen.⁹¹

Die skizzierte Prüfungsordnung beendete nach Auffassung von Gunta Haenicke in Preußen eine erste, von ihr als autodidaktisch bezeichnete Phase.⁹² Danach folgte, so Gunta Haenicke, eine Übergangsphase mit Gymnasialabitur, die bis 1887 reichte. Immerhin wurden in Preußen ab 1870 auch Absolventen der Realgymnasien zum Studium der neueren Sprachen an den Universitäten zugelassen.⁹³ Die Öffnung einiger Studiengänge — neuere Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften — für Realabiturienten war nach Friedrich Paulsens Ansicht jedoch nur eine "allgemeine Regulierung des thatsächlich Bestehenden",⁹⁴ da man auch vorher Realabiturienten immatrikuliert habe, sofern sie eine Erklärung unterschrieben, keine Staatsanstellung, die Gymnasialbildung voraussetzte, anzustreben:

Wenn nun ein Realschulabiturient nach vollendetem wissenschaftlichen Studium sich doch zur Staatsprüfung, z.B. zur Schulamtsprüfung, meldete, und gerade Mangel an Kandidaten, z.B. für den Unterricht in den neueren Sprachen, war, so ließ man ihn, auf besonderes Gesuch, zur Prüfung zu.⁹⁵

Es scheint daher, daß — ebenso wie für den Englischunterricht — auch für die Lehrerausbildung bei Bedarf Ausnahmen von den offiziellen Regelungen möglich waren. Die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts, in der sich das Schulfach

89) Zu einer Dokumentation und Erläuterung der Chronologie dieser Prüfungsordnungen vgl. Gunta Haenicke, *Zur Geschichte des Faches Englisch in den Prüfungsordnungen für das Höhere Lehramt 1831-1942*, Augsburg 1982.

90) Zitiert nach Gunta Haenicke, *Prüfungsordnungen* (s. Fn. 89), S. 40.

91) Ebd., S. 41.

92) Ebd., S. 80 f.

93) Vgl. Friedrich Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts*, Leipzig 1885, S. 750.

94) Ebd.

95) Ebd.

Englisch konsolidierte und in der die Universitätsanglistik mit ihrer lehrerausbildenden Aufgabe aufgebaut wurde, war daher auch deshalb in der Realität von Unterricht und Studium weitaus vielfältiger und flexibler, als es die staatlichen Festlegungen erscheinen lassen.

Gerade deshalb fiel Schulleitern und Englischlehrern eine ganz wesentliche Rolle bei der Förderung des neuen Faches Englisch zu. Da viele von ihnen ja während ihrer eigenen Schulzeit auf dem Gymnasium vielleicht selbst nur kurzen oder gar keinen Englischunterricht erhalten hatten und ein gründliches, wissenschaftliches Studium von englischer Sprache und Literatur an den Universitäten noch nicht verwirklicht war, hatten viele Englischlehrer diese Sprache aus eigenem Antrieb und Interesse gelernt. Dadurch gelangten zahlreiche Pädagogen zu diesem Fach, die hoch motiviert und engagiert waren. Sie suchten ihre Begeisterung für englische Sprache und Literatur nicht nur ihren Schülern zu vermitteln, sondern setzten sich auch in der pädagogischen Öffentlichkeit für eine größere Berücksichtigung des Faches ein. Allerdings war ein Unterrichtsbetrieb mit diesen wenigen Autodidakten nur so lange möglich, wie Englischunterricht nicht Pflichtfach an einer Schulform wurde und dadurch der Lehrbedarf stieg. Die "flächendeckende" Einführung von Englischunterricht, wie beispielsweise in den preußischen und sächsischen Realschulen in den Jahren 1859 und 1860,⁹⁶ erhöhte die Nachfrage nach Englischlehrern so, daß sie sich nun nicht mehr allein durch Autodidakten befriedigen ließ.

Die offizielle Zulassung von Realschulabiturienten zum Studium der Neuphilologie in Preußen erfolgte erst 1870. Bereits in den sechziger Jahren entstand jedoch ein erhöhter Lehrbedarf, der teilweise auch mit solchen Lehrern gedeckt werden mußte, deren Englischkenntnisse den Anforderungen des Unterrichts nicht genügten. So gewinnt man den Eindruck, daß die Expansion des Englischunterrichts in den sechziger und siebziger Jahren des 19. Jahrhunderts auch zu einem Qualitätsabfall vor allem durch mangelhaft vorbereitete Englischlehrer geführt hat, weil in dieser Zwischenphase die Zahl der anglophilen Autodidakten zur Deckung der Nachfrage nicht ausreichte und es noch keinen verbindlichen Ausbildungsgang gab, der allen Englischlehrern ähnliche Grundkenntnisse und -fertigkeiten vermittelt hätte.

Die Prüfungsordnungen allein waren als Ausleseinstrument kaum geeignet, da zum einen Zweifel an der fremdsprachlichen Kompetenz der Prüfer existierten,⁹⁷ und zum anderen der Fall eintreten konnte, daß trotz Nichtbestehens einzelner Fächer die Gesamtfakultas erteilt wurde.⁹⁸ So kam es, daß "der Un-

⁹⁶⁾ Vgl. oben Abschnitt I.

⁹⁷⁾ Vgl. dazu Gunta Haenicke, *Prüfungsordnungen* (s. Fn. 89), S. 42.

terrichtet in den neueren Sprachen oft Leuten anvertraut werden muß, welche sich erst in ihrem Amte die nöthigen Kenntnisse erwerben".⁹⁹ Klagen über die mangelnde Sprachbeherrschung der Neusprachenlehrer wurden immer wieder erhoben,¹⁰⁰ doch darf man sie, gerade wenn sie in Streitschriften für die Einrichtung akademischer Studiengänge erschienen,¹⁰¹ nicht ohne weiteres für eine angemessene Beschreibung der Realität halten. Allerdings klagten auch andere Autoren über das schlechte Englisch der deutschen Englischlehrer und Doktoranden der Anglistik.¹⁰² Dennoch gibt es in den Lebensläufen von Englischlehrern auch Hinweise darauf, daß die Verfasser sich um ihr fremdsprachliches Können sehr bemüht haben. Insbesondere hat eine große Zahl der als Englischlehrer tätigen Lehrbuchverfasser längere Zeit in England oder Amerika zugebracht. Für diese Lehrer ist anzunehmen, daß ihre Englischkenntnisse für den Unterricht ausreichten.¹⁰³ Insgesamt kann daher vermutet werden, daß die Qualität der Englischlehrer vor Einrichtung Lehrerausbildender Studiengänge ebensolchen Schwankungen unterworfen war, wie dies für das Niveau des Englischunterrichts gezeigt wurde.

Für die gleiche Zeit, das heißt vor allem für die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts, gibt es zahlreiche Hinweise auf eine Professionalisierung des Englischunterrichts und der Englischlehrausbildung. Als erstes zu erwähnen ist die Festlegung von Mindestanforderungen in den Prüfungsordnungen der einzelnen deutschen Staaten. Mit der preußischen Prüfungsordnung von 1882 wurde die Anerkennung der neueren Sprachen als gleichberechtigte philologische Fächer erreicht.¹⁰⁴ Gleichzeitig erfolgte der Ausbau der Universitätsanglistik durch die Einrichtung neuphilologischer und später rein anglistischer

So z.B. in der württembergischen "realistischen Professoratsprüfung" aus dem Jahre 1864. Vgl. ebd., S. 59 f.

- 99) A. Thomas, "Ueber Vorbildung der Lehrer der neueren Sprachen", in: *Pädagogische Zeitfragen*, 1. Serie, 2. Heft, Leipzig 1875, S. 44.
- 100) Vgl. die Darstellung der fremdsprachlichen Kompetenz der Lehrer bei Anton von Walter, *Zur Geschichte des Englischunterrichts ...* (s. Fn. 5), S. 145 ff.
- 101) Das ist z.B. der Fall bei Carl W. Mager, *Ueber Wesen, Einrichtung und pädagogischer Bedeutung des schulmäßigen Studiums der neueren Sprachen und Litteraturen*, Zürich 1843 und bei A. Thomas, "Ueber Vorbildung ..." 1870 (s. Fn. 99).
- 102) So David Asher, der als "native speaker" englischsprachige Schriften deutscher Neuphilologen akribisch zensierte. Vgl. *Über den Unterricht in den neueren Sprachen, spezieller der englischen an unseren Universitäten u. höheren Schulen*, Berlin 1881.
- 103) So war Carl Deutschbein von 1865 bis 1867 Lehrer an der Grammar School of King Edward VI in Lichfield, Staffs.; Carl Eulenstein lebte 20 Jahre als deutscher Sprachlehrer in Bath; Wilhelm Freund hielt sich mehrere Jahre in London und Edinburgh auf, deren Universität ihm den Ehrendoktor verlieh; Friedrich Wilhelm Gesenius war mehrere Jahre als Privatlehrer der Söhne von Premierminister Russell in England tätig, ehe er Englischlehrer am Realgymnasium zu Stettin wurde; Carl Munde verbrachte lange Jahre in den USA.
- 104) Vgl. Gunta Haenicke, *Prüfungsordnungen* (s. Fn. 89), S. 47 ff. Eine ähnliche Regelung traf

Professuren.¹⁰⁵ Schließlich spielten die neuphilologischen Seminare eine wichtige Rolle in dem Prozeß der Professionalisierung und Vereinheitlichung der Englischlehrerausbildung. Das erste Seminar wurde von Ludwig Herrig 1859 in Berlin gegründet und war dem Berliner Friedrichs-Gymnasium assoziiert.¹⁰⁶ Bis zur Gründung des romanisch-englischen Seminars an der Berliner Universität im Jahre 1877 blieb das Seminar von Herrig die zentrale Ausbildungsstätte für Lehrer der neueren Sprachen an höheren Schulen,¹⁰⁷ und zwar für solche Lehrer, die das Lehrerexamen für den höheren Schuldienst bereits abgelegt hatten und eine Zusatzqualifikation für neuere Sprachen erwerben wollten.¹⁰⁸ Dementsprechend dürfte die sprachpraktische und didaktische Ausbildung der Kandidaten im Vordergrund gestanden haben.¹⁰⁹ In den achtzehn Jahren, in denen Ludwig Herrig das Seminar leitete, bildete er mehr als zweihundert Lehrer aus,¹¹⁰ so daß — bedenkt man die von Karl Elze genannten Lehrerzahlen der sechziger Jahre¹¹¹ — ein bedeutender Prozentsatz aller Englischlehrer in Preußen durch die Schule von Herrig gegangen ist.

Die später gegründeten neuphilologischen Seminare wurden an Universitäten eingerichtet, nämlich bis 1880 in Tübingen (1867), Heidelberg (1873), München (1876) und Berlin (1877); dazu traten die ersten Englischen Seminare in Straßburg (1873/74) und Halle (1875). Das Statut des Seminars zu Halle verknüpfte diese Universitätseinrichtung eng mit der Lehrerausbildung:

§ 1. Der Zweck des Seminars für Englische Philologie ist, strebsamen Studirenden unter gebührender Berücksichtigung der Bedürfnisse der Gymnasien und anderer höherer Lehranstalten anregende Gelegenheit und methodische Anleitung zu

die in Bayern im Jahre 1873 erlassene Prüfungsordnung; vgl. Karl Neuerer, *Das höhere Lehramt in Bayern im 19. Jahrhundert*, Berlin 1978, S. 56.

105) Vgl. dazu die ausführliche Schilderung bei Thomas Finkenstaedt, *Kleine Geschichte der Anglistik in Deutschland*, Darmstadt 1983. Ebenfalls ausführlich, aber eher dokumentierend als analysierend Gunta Haenicke, *Zur Geschichte der Anglistik ...* (s. Fn. 86). Daneben Darstellungen der Entwicklung der Anglistik an bestimmten Universitäten, wie z.B. Berlin; dazu Manfred Scheler (Hrsg.), *Berliner Anglistik in Vergangenheit und Gegenwart 1810-1985*, Berlin 1987, insbes. S. 3-49. Zu Gießen: Dietrich Behrens, "Zur Geschichte des neusprachlichen Unterrichts an der Universität Gießen", in: *Die Universität Gießen von 1607 bis 1907*, Gießen 1907, S. 329 ff.; zu Erlangen: Ulrich Bertram und Dieter Petzold (Hrsg.), *Erlanger Anglistik und Amerikanistik in Vergangenheit und Gegenwart*, Erlangen 1990. Vgl. auch Hans Helmut Christmann, "Sprachwissenschaft und Sprachlehre: Zu ihrem Verhältnis im 18., 19. und 20. Jahrhundert", in: *Die Neueren Sprachen*, 25. Jg. (N.F.) 1976, S. 423-37 und ders., *Romanistik und Anglistik an der deutschen Universität im 19. Jahrhundert*, Wiesbaden 1985.

106) Vgl. Gunta Haenicke, *Zur Geschichte der Anglistik ...* (s. Fn. 86), S. 224 ff.

107) Vgl. Thomas Finkenstaedt, *Kleine Geschichte ...* (s. Fn. 105) S. 61.

108) Vgl. Gunta Haenicke, *Zur Geschichte der Anglistik ...* (s. Fn. 86), S. 225.

109) So Thomas Finkenstaedt, *Kleine Geschichte ...* (s. Fn. 105), S. 61.

110) Vgl. Gunta Haenicke, *Zur Geschichte der Anglistik ...* (s. Fn. 86), S. 225 f.

111) Vgl. bei Fn. 85.

fruchtbarer und selbständiger Arbeit auf dem Gebiete der Englischen Philologie zu geben.¹¹²

Im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts begann somit die fachwissenschaftliche Englischlehrausbildung.

(b) Das fachlich-pädagogische Umfeld

Zwischen der Entwicklung der Englischlehrausbildung und den allgemein-pädagogischen Trends des 19. Jahrhunderts lassen sich Parallelen feststellen. So betraf der Prozeß der Professionalisierung den Lehrerstand insgesamt.¹¹³ Charakteristisch für diesen Prozeß, der eng mit der Herausbildung der verschiedenen Schulformen verknüpft war, waren auch der organisatorische Zusammenschluß von Lehrern und die Entstehung von Fachzeitschriften und anderen Kommunikationsorganen. Unter den Lehrern einer Schulform entstand ein Gruppengefühl, das auch Ausdruck im pädagogischen Schrifttum fand. Pädagogische Zeitschriften wandten sich nicht mehr an alle gebildeten Bürger, sondern vorwiegend an die Lehrer.¹¹⁴ Die Zeitschriften begannen, sich auf bestimmte Schularten oder Fächer zu konzentrieren.

Im Bereich der Neuphilologie gab es mit dem von Ludwig Herrig und Heinrich Viehoff herausgegebenen "Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen" ab 1846 ein Forum für fachdidaktische und fachwissenschaftliche Fragen des Neusprachenunterrichts.¹¹⁵ Vorwiegend fachwissenschaftlich ausgerichtete neuphilologische oder anglistische Zeitschriften entstanden ab Ende der fünfziger Jahre des 19. Jahrhunderts, so das "Jahrbuch für romanische und englische Literatur" (1859), das "Jahrbuch der Deutschen Shakespeare-Gesellschaft" (1865) oder die Zeitschrift "Englische Studien" (1877).¹¹⁶ Da die Gründungsdaten dieser Fachzeitschriften vor dem Ausbau der universitären Anglistik liegen, wird auch hieran deutlich, daß die Ausbreitung und Konsolidierung des Schulfachs Englisch der Motor der anglistischen Fachentwicklung war.

Neben den Zeitschriften waren Lehrerorganisationen und Lehrerkonferenzen Stätten des fachbezogenen Austauschs. So z.B. wurde auf den Direktoren-

¹¹²⁾ Zitiert nach Gunta Haenicke, *Zur Geschichte der Anglistik* ... (s. Fn. 86), S. 243.

¹¹³⁾ Vgl. Karl-Ernst Jeismann, "Zur Bedeutung der 'Bildung' im 19. Jahrhundert" (s. Fn. 2), S. 5.

¹¹⁴⁾ Ähnlich Georg Jäger und Heinz-Elmar Tenorth, "Pädagogisches Denken", in: *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte* (s. Fn. 5), S. 90 f.

¹¹⁵⁾ Vgl. die Aufstellung der "Gründungsdaten der für die neuphilologischen Fächer wichtigsten Zeitschriften" bei Gunta Haenicke, *Zur Geschichte der Anglistik* ... (s. Fn. 86), S. 336 ff.

¹¹⁶⁾ Vgl. ebd., S. 337.

versammlungen für einen weiteren Ausbau des Englischunterrichts gestritten.¹¹⁷ Bereits 1856 hatte Ludwig Herrig in Berlin eine "Gesellschaft für das Studium der neueren Sprachen" ins Leben gerufen.¹¹⁸ Die Neuphilologen selbst organisierten sich im deutschen Sprachbereich in den achtziger Jahren. Der 1880 in Hannover gegründete "Verein für Neuere Sprachen zu Hannover" war die Keimzelle des Allgemeinen Deutschen Neuphilologenverbandes (ADNV) und des heutigen "Fachverbands Moderne Fremdsprachen"; ab 1886 organisierte der Verein die Neuphilologentage, die insbesondere in der Zeit der neusprachlichen Reformbewegung ein Forum der fachdidaktischen Auseinandersetzung waren.¹¹⁹

Fachbezogene Publikationsorgane und organisatorische Zusammenschlüsse konnten jedoch nur unter der Voraussetzung entstehen, daß eine ausreichend große Zahl an Interessenten und Betroffenen vorhanden war. Das aber war erst im Zuge des Ausbaus des Realschulwesens und der damit verbundenen Zunahme von modernem Fremdsprachenunterricht und der größeren Zahl von Neusprachenlehrern der Fall. Die Expansion der Realanstalten schuf die Grundlage für das Entstehen einer Fachöffentlichkeit. Romanistik und Anglistik traten bis zum Ende des 19. Jahrhunderts zumeist noch vereint auf. Die Trennung vollzog sich bei den Zeitschriften zuerst auf fachwissenschaftlichem Gebiet; sie nahm die Einrichtung rein anglistischer und romanistischer Professuren an den Universitäten vorweg.¹²⁰ Für Fragen des Unterrichts und des Fremdsprachenlernens wurden Englisch und Französisch weitgehend zusammen behandelt, sofern es sich nicht um den Versuch handelte, den höheren Bildungswert der einen gegenüber der anderen Sprache zu beweisen.¹²¹

Das Englische profitierte direkt von der starken Vermehrung der höheren Schulen, besonders der Realanstalten im 19. Jahrhundert, und indirekt vom allgemeinen "Bildungsschub",¹²² der alle Bevölkerungsschichten erreichte. Die Zunahme der Wertschätzung der Bildung und der Ausbau des höheren Schulwesens brachten auch einen Statusgewinn der Lehrer mit sich, der sich nicht zuletzt in ihrer verbesserten finanziellen Versorgung zeigte. "Während ihre

¹¹⁷⁾ Vgl. dazu unten Kapitel 5, das diese Argumente referiert.

¹¹⁸⁾ Vgl. Franz Josef Zapp, "Geschichte des neusprachlichen Unterrichts im Spiegelbild des Fachverbandes der Fremdsprachenlehrer: 1880-1980", in: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 33. Jg. 1980, S. 12. Thomas Finkenstaedt datiert die Gesellschaft auf 1857; vgl. *Kleine Geschichte ...* (s. Fn. 105), S. 52.

¹¹⁹⁾ Vgl. Franz Josef Zapp. "Geschichte ..." (s. Fn. 118).

¹²⁰⁾ Vgl. die Aufstellungen bei Gunta Haenicke, *Zur Geschichte ...* (s. Fn. 86), S. 336 ff. (Zeitschriften) sowie S. 124 und 145 ff. (Professuren).

¹²¹⁾ Zur Ausdifferenzierung der fremdsprachendidaktischen Literatur im 19. Jahrhundert vgl. unten Kapitel 5.

¹²²⁾ Karl-Ernst Jeismann, "Zur Bedeutung der 'Bildung' im 19. Jahrhundert" (s. Fn. 2), S. 3.

Einkommensverhältnisse zu Beginn des Jahrhunderts nur dem kleinbürgerlicher Haushalte entsprachen, konnten sie am Ende des Jahrhunderts einen gutbürgerlichen Lebensstil führen."¹²³

Einige Englischlehrer profitierten auch in einem sehr konkreten Sinne vom expandierenden Schulwesen, nämlich diejenigen, die zugleich Lehrbuchverfasser waren. Das 19. Jahrhundert ist die Zeit der hohen Auflagen einiger weniger Englischlehrbücher, die sich in den Schulen etablieren konnten. Auch was die Lehrbücher betrifft, war das 19. Jahrhundert – überspitzt gesagt – der Übergang vom Englischunterricht eines engagierten Autodidakten, der sein Lehrbuch für den eigenen Unterricht konzipiert hatte, zum Massenfach mit konfektionierten Lehrmaterialien. In ihrer Funktion als Lehrbuchverfasser waren einige Englischlehrer in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts prägend für die Gestaltung des Faches. Ludwig Herrig beispielsweise hat auch auf diesem Gebiet nachhaltig gewirkt. Seine englische Chrestomathie "The British Classical Authors" hat Englischlernende rund hundert Jahre lang mit der englischen Literatur bekannt gemacht,¹²⁴ während sein Übungsbuch mit Übersetzungstexten¹²⁵ und sein Lesebuch für Anfänger¹²⁶ ebenfalls hohe Auflagen erreichten. Zudem hat Ludwig Herrig durch seine Bearbeitung der berühmten Grammatik von Karl Franz Christian Wagner an das Beste in der Tradition des Englischlernens in Deutschland angeknüpft.¹²⁷

¹²³⁾ Sybille Strutz und Knut Nevermann, *Schulleitung – historisch gesehen*, Braunschweig 1985, S. 30.

¹²⁴⁾ Zuerst Braunschweig 1849; 94. Aufl. 1914; 101. Aufl. 1947. Von einer gekürzten Fassung erschien noch 1962 eine Neuauflage.

¹²⁵⁾ *Aufgaben zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Englische*, Elberfeld 1844, 15. Aufl. 1902.

¹²⁶⁾ *First English Reading Book*, Braunschweig 1864; 23. Aufl. 1898.

¹²⁷⁾ *Grammatik der Englischen Sprache*, neu bearbeitet von Ludwig Herrig, 6. Aufl., Braunschweig 1857.

2. Das Lehrbuchangebot

Angesichts der Entwicklung des Englischunterrichts verwundert es nicht, daß im 19. Jahrhundert die Menge der auf dem Markt befindlichen Englischlehrbücher kontinuierlich anstieg und gleichzeitig die Zahl der Auflagen bis dahin unbekannte Höhen erreichte. Für die Zeit von 1840 bis 1885 konnten knapp 200 Titel durchgesehen werden; das ist etwa die doppelte Zahl Englischlehrbücher wie für die 70 Jahre von 1770 bis 1840. Selbst wenn man bedenkt, daß die Quellenbasis für das ausgehende 18. und das beginnende 19. Jahrhundert schon deshalb schmaler sein mußte, weil eine größere Anzahl von Lehrbüchern verschollen ist und nicht mehr zu beschaffen war, so ist doch deutlich festzustellen, daß das Angebot an Englischlehrbüchern sich um die Mitte des Jahrhunderts ausweitete. Daneben erhöhte sich auch die Zahl der von erfolgreichen Englischlehrbüchern erreichten Auflagen. Das erfolgreichste Englischlehrbuch des 18. Jahrhunderts, Theodor Arnolds Englische Grammatik¹ wurde in gut hundert Jahren zwischen 1736 und 1838 in 16 Auflagen veröffentlicht. Im Vergleich zu den Lehrbüchern von Heinrich Plate (95 Auflagen von 1850 bis 1920)², Johann Heinrich Fölsing (34 Auflagen zwischen 1840 und 1913)³ oder Rudolph Degenhardt (51 Auflagen zwischen 1859 und 1891)⁴ war dies je-

1) *Grammatica Anglicana Concentrata*, Leipzig 1736; ab der 13. Auflage 1816 in der Bearbeitung von Johann Anton Fahrenkrüger unter dem Titel *Englische Grammatik*.

2) *Methodisch-geordneter Lehrgang zur leichten und gründlichen Erlernung der englischen Sprache*, 1. Teil, Hannover 1850; unter abweichendem Titel, wechselnden Bearbeitern und in neuem Verlag bis zur 95. Auflage 1920. Bibliographische Angaben zu den Auflagen bei Konrad Schröder, *Lehrwerke für den Englischunterricht im deutschsprachigen Raum 1665-1900*, Darmstadt 1975, S. 205 ff.

3) *Lehrbuch der englischen Sprache*, 1. Teil: Lehrbuch für den elementaren Unterricht ..., Berlin 1840. Angaben zu den Auflagen bei Konrad Schröder, *Lehrwerke ...* (s. Fn. 2), S. 91 ff.

4) *Naturgemäßer Lehrgang zur schnellen und gründlichen Erlernung der englischen Sprache*, 1. Teil: Elementarkursus, Bremen 1859. Vgl. die Angaben bei Konrad Schröder, *Lehrwerke ...* (s. Fn. 2), S. 66 f.

doch wenig. Schon die steigende Zahl der abgesetzten Lehrbücher zeigt, daß im Vergleich zum 18. Jahrhundert immer mehr Menschen Englisch lernten.

Die in diesem Teil untersuchten Lehrbücher sind zwei auf den ersten Blick gegenläufigen Entwicklungen unterworfen: Diversifikation und Vereinheitlichung. Einerseits führten die Vielfalt der Schulformen und die unterschiedlichsten privaten Lernbedürfnisse zu einer weiteren Auffächerung des Lehrbuchangebots (I.). Andererseits initiierten die zunehmende Verbreitung schulischen Englischunterrichts und die damit verbundene Reglementierung einen Prozeß der Angleichung der Schullehrbücher untereinander, der bis in die typographische Gestaltung wirksam war (II.). Die Berücksichtigung verschiedener Lernergruppen bei der Gestaltung neuer Lehrbücher lenkte zudem den Blick auf die Nutzer von Lehrmaterialien; die Lehrbuchverfasser bezogen sich stärker auf die Abnehmer ihrer Bücher, auf Lehrer und Schüler (III.). Schließlich wird untersucht, ob die Veränderung der Lehrbücher mit einem Wandel bei den Lehrbuchverfassern selbst einherging. Dazu gehören Fragen nach der Unterrichts- und Auslandserfahrung der Autoren und nach ihrem Umgang mit anderer Literatur (IV.).

I. Diversifikation

Bereits seit dem Ende des 18. Jahrhunderts hatte sich das Angebot an englischen Lehrbüchern in unterschiedliche Lehrbuchtypen aufgefächert.⁵ Dazu traten mit Beginn des 19. Jahrhunderts erste Zuordnungen von Lehrbüchern zu bestimmten Schulformen oder Altersgruppen. Auch eine Unterscheidung von Schulbüchern einerseits und Handbüchern für den Selbstunterricht andererseits begann schon in den dreißiger Jahren des 19. Jahrhunderts.⁶ Diese Arten der Differenzierung des Lehrbuchangebots setzten sich im hier untersuchten Zeitraum fort. An Titeln und Untertiteln kann man ablesen, daß Bücher auf unterschiedliche Lerninteressen und Lernsituationen abgestellt waren. Ein Buch wie H. G. Ollendorffs "Neue Methode, eine Sprache in sechs Monaten lesen, schreiben und sprechen zu lernen"⁷ wandte sich an motivierte erwachsene Autodidak-

5) Vgl. dazu oben Teil II, Kapitel 1.

6) Vgl. dazu oben Teil II, Kapitel 1 bei Fußnote 27 f.

7) 3. Aufl., Leipzig und Paris 1864. Die gleiche Zielgruppe spricht auch die Veröffentlichung von Rob. H. Hoar an: *Englisch per Dampf!* Ganz neue Conversations-Methode, um in wenigen Tagen ohne alle Vorkenntnisse geläufig englisch sprechen zu lernen, Berlin 1884. Speziell auf die Entwicklung der Konversation zielte George Crabb, *The New London Echo*. Eine Sammlung acht englischer Redensarten, welche im geselligen Leben vorkommen, und die man täglich hören kann, wenn man in London lebt. Englisch und deutsch, hrsg. von Sigismund Gewinner, München 1845.

ten, die schnell und ohne viel Mühe eine gewisse Lese- und Sprechfähigkeit erwerben wollten. Demgegenüber waren Schulgrammatiken⁸ nur für Schüler bestimmt. Viele Lehrbücher trugen zwar weiterhin den Hinweis, daß sie für den Schul-, Privat- und Selbstunterricht geeignet seien,⁹ doch war die Mehrzahl dieser Sprachlehren eindeutig für den schulischen Englischunterricht konzipiert, wie die Vorworte belegen.

Im 19. Jahrhundert war in Fortführung der Entwicklung seit etwa 1780 eine Ergänzung von Sprachlehre und Lesebuch um immer weitere Lehr- und Übungsbücher zu beobachten. So meinte Jakob Heussi noch 1855, daß sein Lesebuch¹⁰ in Verbindung mit seiner Grammatik¹¹ und dem methodischen Übungsbuch¹² "den vollständigen und ausreichenden Apparat für den englischen Unterricht für alle die Klassen ausmache(n), wo noch nicht ganze Schriftsteller gelesen werden".¹³ Dagegen beklagten knapp 20 Jahre später Ignaz und Ernst Lehmann, daß die Schüler zum Englisch- oder Französischunterricht oft eine ganze Bibliothek mitschleppen mußten, nämlich Grammatik, Chrestomathie, Vokabelverzeichnis, Gesprächsbuch, Briefsteller und Übungsbuch.¹⁴ In Reaktion auf eine solche Zersplitterung der Lehrbuchteile in Einzelbände gab es seit der Mitte des 19. Jahrhunderts immer wieder Versuche, besonders im Elementarbereich Formenlehre und Texte, also Grammatik und Lesestoff miteinander zu verschränken. Neben Lehrbüchern der Interlinearmethode, die aufgrund ihres methodischen Konzepts vom Text ausgingen,¹⁵ unternahmen dies auch einige der erfolgreichen Elementarbücher der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts.¹⁶

⁸) Wie Gottfried Gurcke, *Englische Schulgrammatik*, 1. Teil: Elementarbuch, 4. Aufl., Hamburg 1873 oder Karl Franz Christian Wagner, *Theoretisch-Praktische Schulgrammatik der Englischen Sprache für jüngere Anfänger*, Braunschweig 1843.

⁹) So z.B. August Boltz, *Neuer Lehrgang der Englischen Sprache*, Berlin 1852 und Hermann Berger, *Praktischer Lehrgang zur schnellen und leichten Erlernung der Englischen Sprache*, Wien 1881.

¹⁰) *Neues Englisches Lesebuch* ..., 4. Aufl., Berlin 1855.

¹¹) *Grammatik der englischen Sprache*. Mit Berücksichtigung der neueren Forschungen auf dem Gebiete der allgemeinen Grammatik, Berlin 1846.

¹²) *Methodisches Übungsbuch für den Unterricht im Englischen*, Berlin 1849. Die bibliographischen Angaben entstammen der Lehrwerkbibliographie von Konrad Schröder (s. Fn. 2), S. 125; das Buch war über den Leihverkehr nicht zu erhalten.

¹³) *Neues Englisches Lesebuch* ... (s. Fn. 10), 1855, S. VIII.

¹⁴) *Lehr- und Lesebuch der Englischen Sprache nach der Anschauungs-Methode mit Bildern*, II. Stufe: Die Anschauung im Bilde, Mannheim und Straßburg 1873, S. III.

¹⁵) So z.B. H. Scharnberger, *Lehrbuch der Englischen Sprache*, Bayreuth 1853; F. Booch-Arkossy, *Praktisch-theoretischer Lehrgang der englischen Schrift- und Umgangssprache*, Dessau 1856; August Boltz, *Neuer Lehrgang der Englischen Sprache nach einer neuen praktischen, analytischen, theoretischen, synthetischen Methode*, Berlin 1852.

¹⁶) Wie Rudolph Degenhardt, *Naturgemäßer Lehrgang zur schnellen und gründlichen Erlernung der Englischen Sprache*, 3. Aufl., Bremen 1861 (51. Aufl. 1891); Johann Heinrich Fölsing, *Lehrbuch der Englischen Sprache*, Erster Theil: *Lehrbuch für den elementaren Unterricht in*

Allgemeines Gestaltungsprinzip wurde die Kombination von Grammatik- und Lesestoff jedoch erst in den achtziger und neunziger Jahren des 19. Jahrhunderts, also während und nach der neusprachlichen Reform.¹⁷ In dieser Hinsicht spannt sich der Entwicklungsbogen vom Gesamtlehrbuch des 18. Jahrhunderts zum Lehrbuch des ausgehenden 19. und des 20. Jahrhunderts, das ebenfalls wieder Grammatik und Lesetexte in sich vereinigt. Die Trennung von Sprachlehre und Lesebuch auf einer elementaren Stufe bleibt somit ein Charakteristikum des 19. Jahrhunderts.

Bei den Schullehrbüchern zeigt sich im 19. Jahrhundert eine weitere, wesentliche Entwicklung: die "vertikale" Gliederung von Lehrwerken durch mehrere, aufeinander aufbauende Einzelbände, die zusammen einen Lehrgang darstellen. Demgegenüber könnte man die bisher erörterten Arten der Differenzierung der Lehrbücher als "horizontal" bezeichnen, da sie parallele, voneinander weitgehend unabhängige Teile eines Lehrbuchverbundes schufen. So konnten beispielsweise Sprachlehre, Lesebuch und Gesprächsbuch von Johann Christian Fick in unterschiedlicher Kombination, aber auch unabhängig voneinander benutzt werden; Fick selbst legte im Titel seines Lehrbuchs lediglich die Behandlung der Sprachlehre vor dem Lesebuch nahe.¹⁸ Ab dem zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts kamen verstärkt schulstufenbezogene Ausgaben auf den Markt, die sukzessiv durchgenommen werden sollten und die für unser heutiges Verständnis von Fremdsprachenlehrwerken selbstverständlich sind.

Erste Anfänge des Stufenbezugs, d.h. der Anpassung eines Englischlehrbuchs an Lernanfänger oder Fortgeschrittene, gab es bereits seit dem Ende des 18. Jahrhunderts,¹⁹ wenngleich sich die Sprachlehren und Lesebücher für Anfänger in ihren tatsächlichen Anforderungen damals nicht wesentlich von den übrigen Lehrbüchern unterschieden.²⁰ Aber bis 1840 war es bei Englischlehr-

der Englischen Sprache, 13. Aufl., Berlin 1863; J. W. Zimmermann, *Lehrbuch der Englischen Sprache*, 35. Aufl., Halle 1884.

- 17) Vgl. u.a. Theodor Müller, *Methodisches Lehrbuch der englischen Sprache*, Erster Teil, 2. Aufl., Braunschweig 1889; J. Pünjer und F. F. Hodgkinson, *Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache*, Hannover 1889; Moriz Brecher und Emil Soffé, *Lehrbuch der Englischen Sprache*, 1. Teil: Sprach- und Sprechbuch, Wien 1890; Rudolf Dammholz, *Englisches Lehr- und Lesebuch*, Erster Teil: Erstes Unterrichtsjahr, Hannover 1896.
- 18) Vgl. Johann Christian Fick, *Theoretisch-praktische Anweisung zur leichtern Erlernung der Englischen Sprache*, Erster Theil: *Praktische Englische Sprachlehre für Deutsche beyderley Geschlechts*, 3. Aufl., Erlangen 1800; Zweiter Theil: *Englisches Lesebuch*, Erlangen 1800; *English Dialogues* ..., Erlangen 1813.
- 19) Z.B. Johann Georg Mächler, *Englisches Lesebuch für die ersten Anfänger*, Berlin 1782; Friedrich Theodor Kühne, *Kurzgefaßte englische Sprachlehre nebst einem Lesebuche in welchem zum Besten der Anfänger auf die Regeln dieser Sprachlehre durchgehends hingewiesen wird*, Hannover 1815; Chr. W. Fr. Dattan, *Leitfaden für den ersten Unterricht in der englischen Sprache nach T. Robertsons Methode*, Gotha 1836.
- 20) Vgl. dazu oben Teil II, Kapitel 1 und Kapitel 2, I. (b) 3.

büchern nicht üblich, daß ein Verfasser einen mehrteiligen Kurs veröffentlichte, der in Anfänger- und Fortgeschrittenen-Bände gegliedert war. Das von Johann Heinrich Philipp Seidenstücker bereits 1795 entworfene Konzept eines progressiven Sprachlehrgangs,²¹ das er selbst für das Französische in einem Lehrbuch umsetzte,²² fand für den Englischunterricht zunächst nur sehr zögernd Nachfolger. Eine Ausnahme bildet J. T. G. Hecker, der ein zweibändiges Elementarbuch verfaßte.²³ Der erste Band diente der imitativen und übersetzenden Einübung der fremden Sprache anhand von kurzen Texten und Übungen, während erst der zweite Band das ausführliche grammatische Regelwerk lieferte.

Demnach war das progressiv gestaltete Englischlehrwerk, das in zwei oder drei aufeinanderfolgenden Bänden vorlag, die große Neuerung des späteren 19. Jahrhunderts. Ein frühes Beispiel für ein solches Lehrwerk waren Elementarbuch und Lesebuch von F. A. Callin, die für den Englischunterricht auf zwei bzw. drei Stufen vorgesehen waren.²⁴ Eine Lehrstufe konnte dabei durchaus zwei oder drei Jahre umfassen. Das Lehrwerk von F. W. Gesenius, von dem 1864 zuerst das Elementarbuch erschien, bestand ebenfalls aus zwei Stufen: dem Elementarbuch mit kurzgefaßter Grammatik, Lese- und Übungsstücken und der Schulgrammatik.²⁵ Dazu veröffentlichte Gesenius ein weiteres Übungsbuch sowie eine Gedichtsammlung.²⁶

Die Unterteilung des Stoffes in leichtere und schwierigere Bereiche entsprang zum einen der altbekannten pädagogischen Einsicht, daß man den Schülern auf diese Weise das Lernen erleichtern könne, zum anderen dem Bestreben, den Lernenden durch Staffelung der Schwierigkeiten schnellere Erfolge bei den zu erwerbenden Fertigkeiten zu vermitteln. Dennoch besaß das traditionelle lateinische Grammatikschema mit der festgelegten Reihenfolge der zu behandelnden Wortarten eine so starke Beharrungskraft, daß die Entwicklung der Englisch-Sprachlehren und Schulgrammatiken im 19. Jahrhundert

- 21) Vgl. "Lateinische Stilübungen auf Schulen", in: J. H. P. Seidenstücker, *Aufsätze pädagogischen und philologischen Inhalts*, Helmstedt 1795, S. 1-37.
- 22) *Elementarbuch zur Erlernung der Französischen Sprache*, Erste Abtheilung, Dortmund und Leipzig 1811, Zweite Abtheilung, ebd. 1813.
- 23) *Elementarbuch der englischen Sprache* in zwei Abteilungen, Hamm und Leipzig 1823 und 1826.
- 24) *Elementarbuch der englischen Sprache*. Erster Cursus, Hannover 1840; Zweiter Cursus, Hannover 1844 und *Englisches Lesebuch für die zweite Stufe des Unterrichts*, Hannover 1857; *Englisches Lesebuch für die dritte Stufe des Unterrichts*, 5. Aufl., Hannover 1857. Dazu kam noch ein *Hilfsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Englische*, Hannover 1850.
- 25) *Lehrbuch der englischen Sprache*, 1. Teil: *Elementarbuch der englischen Sprache nebst Lese- und Übungsstücken*, 6. Aufl., Halle 1874; 2. Teil: *Grammatik der englischen Sprache nebst Übungsstücken*, 5. Aufl., Halle 1878.
- 26) *Englisches Übungsbuch*, Halle 1885; *A Book of English Poetry for the Use of Schools*, Halle 1879.

auch gekennzeichnet ist von der Auseinandersetzung zwischen methodisch-didaktischen und grammatisch-wissenschaftlichen Überlegungen.²⁷ Aus didaktischen Gründen war eine Auswahl und Staffelung des Lehrstoffes nach dem Schwierigkeitsgrad ratsam; der Anspruch auf grammatische Korrektheit verlangte jedoch eine möglichst vollständige Behandlung der Regeln und Ausnahmen, wobei man den traditionellen Aufbau der Wortklassengrammatik nach lateinischem Muster zugrundelegte, was wiederum eine progressive Gestaltung des Lehrstoffes verhinderte.

Zu der neuen vertikalen Gliederung von Englischlehrwerken trat ab etwa 1870 eine verstärkte horizontale Differenzierung nach Schulformen. Ab etwa dieser Zeit gingen die Lehrbuchverfasser dazu über, den für den Einsatz des Buches vorgesehenen Schultyp im Untertitel zu vermerken. Doch hieß es oft weiterhin lapidar "für höhere Lehranstalten"²⁸ oder "für obere Klassen".²⁹ Auch hatte eine eventuelle Zuordnung zu einer Schulform keineswegs abschließenden Charakter. J. C. A. Winkelmann, der ein "Lehrbuch der Englischen Sprache für Realschulen"³⁰ herausbrachte, bemerkte im Vorwort: "Dieses Buch ist durch seinen Titel natürlich nicht in der Meinung für Realschulen bestimmt, als ob die Eigenthümlichkeiten derselben so entschieden wären, daß ein ihren Bedürfnissen entsprechendes Buch überall sonst unbrauchbar sein müsse." Mit seiner Angabe wolle er vielmehr betonen, daß sein Lehrbuch nur für solche Schüler geeignet sei, die schon eine andere Fremdsprache gelernt hätten und dadurch bereits Kenntnisse in der allgemeinen Grammatik besäßen. Ab dem letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts entstanden dann Parallelfassungen eines Lehrwerks für verschiedene Schultypen; damit bildete sich die noch heute übliche Lehrwerkstruktur heraus.³¹

27) Dazu unten Kapitel 3.

28) So u.a. bei F. Booch-Arkossy, *Praktisch-theoretischer Lehrgang der englischen Schrift- und Umgangssprache nach der Robertson'schen Methode*. ... Zum Gebrauch für höhere Lehranstalten, für den Privat- und Selbstunterricht nach der Originalliteratur und den besten Quellen bearbeitet, Dessau 1856; Carl Deutschbein, *Theoretisch-praktischer Lehrgang der englischen Sprache mit genügender Bezeichnung der Aussprache für höhere Schulen*, 3. Aufl., Köthen 1877; F. J. Wershoven und A. L. Becker, *Englisches Lesebuch für höhere Lehranstalten*, 3. Aufl., Köthen 1883.

29) So u.a. bei Heinrich Lüdeking, *Englisches Lesebuch*. Zweiter Theil. Für obere Klassen, Wiesbaden 1864; Emil Seeliger, *Englisches Lesebuch für die oberen Klassen höherer Lehranstalten*, Wien 1877; Immanuel Schmidt, *Übungsbeispiele zur Einübung der englischen Syntax für höhere Klassen*, Berlin 1878.

30) Erster Theil. Die Aussprache und Formlehre, Hannover 1860.

31) So gab es beispielsweise um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert von erfolgreichen Englischlehrwerken, wie denen von Carl Deutschbein oder F. W. Gesenius, spezielle Ausgaben u.a. für Gymnasien, Realanstalten, höhere Mädchenschulen, und Mittelschulen. Vgl. dazu die Angaben bei Konrad Schröder, *Lehrwerke* ... (s. Fn. 2), S. 68 ff. und 103 ff.

Die Lehrbuchdiversifikation vollzog sich im 19. Jahrhundert demnach in drei Richtungen: Es kam zu einer Auffächerung in verschiedene Lehrwerkteilebände mit unterschiedlicher Funktion, zu einer Aufteilung in aufeinanderfolgende Kursbände und zu einer Modifizierung des Ausgangslehrwerks für die unterschiedlichen Schularten. Aus dem Gesamtlehrbuch des 18. Jahrhunderts, das Grammatik, Lesetexte und Gesprächsschulung enthielt, wuchs das funktional, niveaumäßig und strukturell differenzierte Geflecht eines modernen Lehrwerksystems, das dann viel später, in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, noch um integrierte Medien erweitert wurde.

II. Vereinheitlichung

Trotz der beschriebenen Diversifikation des Lehrbuchangebots im Bezug auf Zielgruppen und Lehrwerkteile läßt sich gleichzeitig ein Trend zur Vereinheitlichung feststellen. Dieser wurde durch die zunehmende staatliche Reglementierung des Fremdsprachenunterrichts ausgelöst. Solange es keine offiziellen Richtlinien und Prüfungsordnungen für den Englischunterricht gab, war es möglich, daß jeder Englischlehrer seine ganz persönliche Methode und Stoffanordnung in einem Lehrbuch verwirklichte. Je stärker die Inhalte und Abschlußqualifikationen des Englischunterrichts von staatlicher Seite festgelegt wurden, desto mehr mußten sich die Lehrbücher diesen Regelungen unterwerfen, um konkurrenzfähig zu bleiben. Wie ernst einige Autoren und Verlage die Anpassung der Lehrbücher an die offiziellen Leitlinien nahmen, sieht man daran, daß in den achtziger Jahren einige Englischlehrbücher Verweise auf ihre Richtlinienkonformität und ihre Genehmigung für den Einsatz als Schulbuch enthielten.³² Die Tatsache allerdings, daß eine ganze Anzahl von Englischlehrbüchern aus den sechziger Jahren des 19. Jahrhunderts³³ auch noch am Ende des Jahrhunderts — wenngleich in überarbeiteter Form — als Schulbuch erfolgreich war, läßt zweierlei erkennen: Zum ersten enthielten die amtlichen Bestimmungen damals noch keine detaillierten Vorschriften für den Eng-

32) So vermerkte Friedrich Glauning, daß sein Lehrbuch "laut höchster Entschliebung des Kgl. Staatsministeriums für Kirchen- und Schulangelegenheiten vom 23. November 1881 in des Verzeichnis der für Realschulen gebilligten Lehrmittel aufgenommen wurde." (S. *Lehrbuch der englischen Sprache*, Grammatik und Übungsbuch, Erster Teil, Laut- und Formenlehre, 2. Aufl., Nördlingen 1886, S. IV.) Auch O. Natorp weist im Vorwort darauf hin, daß man mit seinem Lehrbuch "den neuesten ministeriellen Bestimmungen über den Unterricht im Englischen möglichst leicht gerecht werden" könne (*Lehr- und Übungsbuch für den Unterricht in der englischen Sprache*, Erster Teil, Für die untere Lehrstufe, Wiesbaden 1885, S. III).

33) Fast alle der erfolgreichen Lehrbücher stammen aus dieser Zeit, wie z.B. die Lehrwerke von Plate, Zimmermann, Sonnenburg, Gurcke, Fölsing, Degenhardt und Gesenius. Bibliographische Angaben bei Konrad Schröder, *Lehrwerke ...* (s. Fn. 2).

lischunterricht, die für die Gestaltung von Lehrbüchern bindend waren.³⁴ Zum zweiten waren die Vorgaben der Prüfungs- und Unterrichtsordnungen nicht grundsätzlich verschieden von dem, was die Lehrbücher bereits boten, so daß eine Anpassung vorhandener Lehrbücher leicht möglich war.

Selbst die knappen Vorgaben der staatlichen Richtlinien hatten den Effekt, daß sich die Lehrwerke im Hinblick auf den Kursaufbau und die Stoffverteilung einander annäherten. Für einen mehrjährigen Englischunterricht kristallisierte sich eine bestimmte Abfolge von Inhalten und Verfahren heraus, die mit feststehenden Lehrbuchtypen verknüpft war: Für den Anfangsunterricht benutzte man in der Regel ein Elementarbuch, das in die fremde Sprache einführte und grundlegende Fertigkeiten übte. In höheren Klassen wurden dann ernsthafte grammatische Studien anhand einer Schulgrammatik betrieben.³⁵ Schulgrammatiken waren für didaktische Zwecke zusammengestellte Regelsammlungen, die etwa ab 1830 unter dieser Bezeichnung auftauchten.³⁶ Der Begriff Elementarbuch war zwar schon 1794 von Johann Ebers für sein Lehrbuch verwendet worden,³⁷ doch bürgerte er sich erst ab der Mitte des 19. Jahrhunderts als Name für den ersten Band eines zwei- oder mehrbändigen Englischlehrwerks ein.³⁸

Ab der Mitte des 19. Jahrhunderts finden sich in den Vorworten gelegentlich Überlegungen zur inhaltlichen Gestaltung dieser Elementarbücher. John L. Appleton, Verfasser einer populären Sprachlehre,³⁹ stellte folgende Inhalte für ein Elementarbuch zum Fremdsprachenlernen zusammen:

Alle ihre gebräuchlichen Wörter und Redensarten oder Eigenthümlichkeiten;
Ihre grammatikalischen Formen;
Zahlreiche erläuternde Sätze, um als Vorbilder zu dienen;
Regeln für die Formen und den Gebrauch der Wörter, und den Bau der Sätze;

³⁴⁾ Vgl. oben Kapitel 1.

³⁵⁾ So Hirzel im Artikel "Schulgrammatik", in: K. A. Schmid (Hrsg.), *Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens*, Gotha 1870, S. 102.

³⁶⁾ So hatte 1843 Karl Franz Christian Wagner eine vereinfachte Fassung seiner zweibändigen Grammatik als *Theoretisch-praktische Schulgrammatik der Englischen Sprache für jüngere Anfänger* (Braunschweig) veröffentlicht. Weitere frühe Schulgrammatiken stammten von Johann Sporschil (*Ausführliche, theoretisch-praktische Schulgrammatik der englischen Sprache*, Leipzig 1838) und Georg Erich Adam Wahlert (*Englische Schul-Grammatik*, 2. Aufl., Crefeld 1838, 1. Aufl. vermutlich 1832).

³⁷⁾ *Elementarbuch zu leichtern Erlernung der Englischen Sprache in zwei Theilen*, 3.(?) Aufl., Berlin 1802 (1. Aufl. vermutlich 1794).

³⁸⁾ So etwas früher bei F. A. Callin (s. Fn. 24), dann bei Rudolph Degenhardt (s. Fn. 16) oder F. W. Gesenius, *Lehrbuch der Englischen Sprache*, Erster Teil: Elementarbuch der Englischen Sprache nebst Lese- und Übungsstücken, 6. Aufl., Halle 1874 (1. Aufl. 1864).

³⁹⁾ *A New and Practical Method of Learning to Read, Write and Speak the English Language in a Short Time*, 2. Aufl., Stuttgart 1858. Bis 1893 erschienen 34 Auflagen des Werks, vgl. Konrad Schröder, *Lehrwerke ...* (s. Fn. 2), S. 17.

Gesprächartige Uebungen, die man, sowohl mündlich als schriftlich, aus der Muttersprache in die zu erlernende zu übersetzen hat;

Häufige Verweisung auf das, was man schon gelernt hat, damit es fester im Gedächtnis haften möge;

Kurz alles, was erforderlich ist, um Sätze in der studirten Sprache zu bilden.⁴⁰

Die von Appleton genannten Inhalte des im 19. Jahrhundert neuen Lehrbuchtyps des Elementarbuches gleichen weitgehend denen des im 18. Jahrhundert und auch später noch üblichen Gesamtlehrbuchs. Zu den traditionellen Bestandteilen, nämlich der grundlegenden Grammatik mit Beispielen, den Zusammenstellungen von Redensarten und Sprichwörtern sowie den Dialogen und Texten, traten in Appletons Konzept die "häufigen Verweisungen", d.h. im Lehrbuch verteilte Hilfen zur Wiederholung.

Andere Strukturen und Funktionen für das Elementarbuch im Fremdsprachenunterricht sah der Beitrag von A. Heydemann in der Schmid'schen Enzyklopädie.⁴¹ Ihm ging es vor allem um eine systematische Einprägung des Lehrstoffs. Er unterscheidet bei den Lehrbüchern für den Fremdsprachenunterricht Elementarbuch, Grammatik, Übungsbuch und Chrestomathie. Elementarbuch und Grammatik seien beide systematisch aufgebaut, während die Chrestomathie auf zufälliger Auswahl der Stoffe beruhe. Seine Wertschätzung des systematischen Vorgehens läßt ihn daher "Elementarbücher von streng wissenschaftlicher Form" den drei anderen von ihm charakterisierten Typen vorziehen. Besonders hart urteilt er über solche Elementarbücher, die "von dem ersten besten beliebigen Stoff ausgehend, nichts als den praktischen Nutzen bezweckend, bei absichtlicher Vermeidung und Geringschätzung jeglichen Systems doch den Anspruch erheben, durch ein Chaos von Uebungen ein harmonisches Ganzes erstehen zu lassen".⁴² Damit sind für Heydemann alle Lehrbücher nach analytischen Methoden – wie Hamilton, Jacotot oder Robertson – inakzeptabel.⁴³ Für ihn dürfen Elementarbücher nur synthetisch vorgehen und die grammatischen Formen in strenger Systematik unter Hintanstellung allen praktischen Sprachübens darbieten.

Die Ausführungen Heydemanns stellen ein Extrem dar, dem die Englisch-Elementarbücher, die zwischen 1840 und 1885 erschienen, nicht entsprachen. Allerdings waren die Variationen dieser Lehrbuchform zahlreich, bevor auch

40) Ebd., S. V.

41) Vgl. seinen Artikel "Elementarbücher" in: K. A. Schmid (Hrsg.), *Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens*, Gotha 1873, S. 75-82.

42) Ebd., S. 82.

43) Als besonders schlechtes Beispiel für diese Art Elementarbuch nennt Heydemann August Boltz, *Neuer Lehrgang der Englischen Sprache nach einer neuen praktischen, analytischen, theoretischen, synthetischen Methode*, 3 Bände, Berlin 1852.

bei den Elementarbüchern im Laufe des 19. Jahrhunderts eine Angleichung erfolgte. In den siebziger Jahren besaß ein Elementarbuch für den Englischunterricht etwa folgende Elemente: erstens einen Aussprachekurs, meist zu Beginn des Buches; zweitens eine Hinführung zur englischen Sprache mit Hilfe einfacher Sätze oder Kurztexte (z.B. nur mit "to have" und "to be"), die häufig Gegenstände des Alltagslebens betrafen;⁴⁴ drittens ein Durchgang durch Formenlehre und Syntax der englischen Grammatik mit Beispielen und Übungssätzen zum Übersetzen; viertens schließlich Lesestücke; fünftens ein alphabetisches deutsch-englisches und englisch-deutsches Wörterverzeichnis.⁴⁵ Analytische und synthetische Elemente verbanden sich so mit systematischer Elementargrammatik und lexikalischer Aufbereitung der Alltagswelt der Schüler. Trotz weitgehender Übereinstimmung bei diesen Grundelementen regte sich auch bei Lehrern und Lehrbuchautoren der Zeit vereinzelt Kritik an dieser Lehrbuchgestaltung, die einigen von ihnen zerfahren vorkam, weil "bald ein Stück Elementargrammatik, dann wieder ein Stückchen Übersetzung, sodann irgendeine Regel aus der Satzlehre"⁴⁶ durchgenommen werden mußten.

Auch äußerlich wurden sich Englischlehrbücher, besonders wenn sie als Schulbücher konzipiert waren, immer ähnlicher. Format und Druckbild wiesen keine großen Unterschiede mehr auf. Die schon im 18. Jahrhundert übliche Differenzierung englischsprachiger und deutschsprachiger Texte durch Antiqua und Frakturschrift wurde auch im 19. Jahrhundert beibehalten. Tendenzen der Angleichung zeigten sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts auch bei der Benennung von Englischlehrbüchern, nachdem lange Zeit hierbei außerordentliche Vielfalt geherrscht hatte. Verfasser eines Lehrwerks nennen dies zumeist "Lehrgang"⁴⁷ oder "Lehrbuch der englischen Sprache";⁴⁸ individuelle Unterschiede zeigten sich am ehesten noch in den verwendeten beschreibenden Adjektiven, nach denen ein Lehrwerk — in der Reihenfolge der Häufigkeit — praktisch, theoretisch-praktisch, neu, vollständig, systematisch oder kurzgefaßt war. Plakative Titel blieben mehr und mehr solchen Lehrbü-

44) So z.B. bei Heinrich Plate, *Vollständiger Lehrgang zur leichten, schnellen und gründlichen Erlernung der Englischen Sprache*, 1. Elementarstufe, 50. Aufl., Dresden 1879 und bei L. Georg, *Elementargrammatik der Englischen Sprache*, 5. Aufl., Leipzig 1872.

45) Das Elementarbuch von Friedrich Wilhelm Gesenius folgt ebenfalls diesem Aufbauchema. Es enthält jedoch keinen hinführenden, an Alltagsthemen orientierten Übungsteil; vgl. *Elementarbuch der Englischen Sprache nebst Lese- und Übungsstücken*, 12. Aufl., Halle 1885.

46) W. Claus, *Englische Elementargrammatik nebst Lese- und Übungsstücken*, Leipzig 1870, S. V.

47) So z.B. Wilhelm Jeep, *Praktischer Lehrgang zur schnellen und leichten Erlernung der englischen Sprache*, 2. Aufl., Leipzig 1855; Hermann Berger, *Praktischer Lehrgang zur schnellen und leichten Erlernung der Englischen Sprache*, Wien 1881.

48) So u.a. Johann Baptist Hoegel, *Lehrbuch der Englischen Sprache*, 2. Aufl., Wien 1862; John Edwin Kettle, *Lehrbuch der Englischen Sprache für obere Classen*, Hamburg 1880.

chern vorbehalten, die entweder auf dem privaten Unterrichtsmarkt⁴⁹ oder als zusätzlicher Übungs- und Lesestoff lehrwerkunabhängig in der Schule eingesetzt werden sollten.⁵⁰

Die Zeitgenossen empfanden das Einschwenken auf einen gemeinsamen Weg der Lehrbuchgestaltung als positiv. Hermann Behn-Eschenburg, einer der ersten Professoren für Englisch,⁵¹ daneben auch als Lehrbuchautor und Englischlehrer erfahren, beurteilte im Vorwort zur ersten Auflage seines Elementarbuches die Entwicklung folgendermaßen:

Auf wenig Gebieten hat sich in den letzten 15 Jahren eine solche geistige Regsamkeit und ein solcher Fortschritt gezeigt, als auf dem der englischen Grammatik und der Methodik des englischen Sprachunterrichts. Die verbreitetsten Schulbücher für den ersten Unterricht im Englischen sind in den leitenden Grundsätzen allmählich zu ziemlicher Übereinstimmung gelangt: eine weise Beschränkung in den Regeln, eine fortlaufende Verbindung der Regeln mit englischen Lesestücken, die sie angewendet zeigen, und mit Übungen zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Englische, die zu ihrer Anwendung nötigen, ist ihnen gemeinsam, ebenso auch das Bestreben, den nötigen Wortvorrat in methodischer Reihenfolge der verschiedenen Lebens- und Anschauungskreise mitzuteilen. Diese Grundsätze empfehlen sich so sehr von selbst, daß es nicht nötig ist, noch weiter zu erörtern, weshalb auch ich sie in Anwendung gebracht habe.⁵²

Ob die inhaltlichen Übereinstimmungen zwischen den einzelnen Lehrwerken im Detail letztlich so groß waren, wie Hermann Behn-Eschenburg meinte und ob davon alle Lehrbucharten gleichermaßen betroffen waren, wird im folgenden Kapitel näher untersucht. Hier bleibt nur festzuhalten, daß in den von ihm genannten Punkten – Reduzierung des grammatischen Regelapparats, Verknüpfung von Grammatik und Text sowie Übersetzungsübungen in die Fremdsprache – tatsächlich eine Annäherung stattgefunden hatte.

⁴⁹) So z.B. Anon., *Anmutiger Weg zur Erlernung der Englischen Sprache mit oder ohne Lehrer*, Braunschweig 1853 oder Robert H. Hoar, *Englisch per Dampf!*, Berlin 1884.

⁵⁰) Z.B. Abbehusen, *The Schoolboy's First Story-Book. A Preparation for Speaking and Writing the English Language*, 7. Aufl., Berlin 1872; Caroline Haas, *Deutsch-Französisch-Englische Kinder-Gespräche zunächst für Mädchen von 8 bis 14 Jahren*, Darmstadt 1855; J. A. Lohmann, *Evenings at Home*. Englisches Lesebuch für Schüler und Schülerinnen unterer und mittlerer Klassen, Quedlinburg 1865.

⁵¹) Seit 1855 am Polytechnikum in Zürich; ebenfalls seit 1851 Professor an der Universität und der Kantonsschule Zürich. Vgl. dazu Gunta Haenicke, *Zur Geschichte der Anglistik an deutschsprachigen Universitäten 1850-1925*, Augsburg 1979, S. 113 ff. und 210.

⁵²) *Elementarbuch der englischen Sprache für Mittelschulen, Sekundarschulen etc.*, 6. Aufl., Zürich 1895, Vorwort zur 1. Aufl. 1870, S. III.

III. Die Abnehmer

Im 19. Jahrhundert begann eine immer genauer werdende Ausrichtung der Englischlehrbücher auf bestimmte Zielgruppen. Während die meisten Sprachlehren des 18. Jahrhunderts relativ undifferenziert für alle Arten von Lernenden und Unterricht gedacht waren, trennten sich im 19. Jahrhundert zunächst Schullehrbücher und Selbstlernbücher. Überschneidungen zwischen den sich in stärkerer Eigenständigkeit entwickelnden Selbstlernmaterialien und Schulbüchern gab es gelegentlich bei Übungsbüchern, z.B. bei Briefstellern, die für beide Lernsituationen vorgesehen waren.⁵³ Die Schulbücher wiederum wurden den Anforderungen unterschiedlicher Schulformen und Lernniveaus angepaßt.

Allen Arten von Lehrbüchern gemeinsam war eine zunehmende Orientierung an den Bedürfnissen der jeweiligen Zielgruppe. Für die Selbstlerner stellten die Lehrbuchverfasser beigebundene oder gesondert zu beziehende Schlüssel mit den Lösungen der Übungsaufgaben zur Verfügung,⁵⁴ für die aus privater Initiative Englisch lernenden Erwachsenen, die die Auswanderung in ein englischsprachiges Land planten, gab es Sprachbücher, die deren Lern- und Informationsbedürfnisse berücksichtigten,⁵⁵ und für Schüler lieferten Lehrbücher unterschiedliche Hilfen zur Erarbeitung von fremdsprachlichen Texten und Übungen.⁵⁶ Insofern setzte sich die zu Ende des 18. Jahrhunderts einsetzende Entwicklung fort, das Lehrbuchangebot nach unterschiedlichen Abnehmergruppen zu differenzieren.

Ein großer Teil der zwischen 1840 und 1885 veröffentlichten Englischlehrbücher wurde ganz gezielt als Schulbuch konzipiert. So bezeichnet Ludwig Gantter sein Buch "Study and Recreation" bewußt als Chrestomathie, um dessen Funktion als Schulbuch zu betonen. Der Begriff Chrestomathie war zu seiner Zeit gerade deshalb verpönt, weil er den Schulbuchcharakter hervorhob. Gantters Zeitgenossen zogen die umfassendere und neutrale Bezeichnung "Lesebuch" vor. Daß Gantter im Untertitel dennoch den "Privatgebrauch" er-

⁵³⁾ Z.B. Otto Ritter, *Anleitung zur Abfassung von englischen Briefen mit zahlreichen englischen Mustern und deutschen Übungen*. Für den Schul- und Privat-Gebrauch, 2. Aufl., Berlin 1883.

⁵⁴⁾ So u.a. Carl Gaulis Clairmont, *Vollständige Englische Sprachlehre*, die Syntaxis in dreißig Lectionen eingetheilt, durch Beispiele erläutert, von einer stufenweisen Reihe von Uebungen mit genauer Betonung der vorkommenden englischen Wörter begleitet, und mit einem separirten Schlüssel versehen, wodurch jeder Schüler seine Fehler, ohne Hilfe eines Lehrers selbst ausbessern kann, 2. Aufl., Wien 1844 und J. F. W. Zimmer, *Lehrbuch der Englischen Sprache nach Hamilton'schen Grundsätzen verbunden mit grammatikalischem Unterricht*. Zunächst für den Privatunterricht, 3. Aufl., Heidelberg 1844.

⁵⁵⁾ So Ludwig Albert's *Englisch-amerikanischer Dollmetscher*, Nebst einem Rathgeber für deutsche Auswanderer, 6. Aufl., Leipzig 1853.

⁵⁶⁾ Vgl. dazu unten Kapitel 3.

wähnt, erklärt sich aus folgender Ansicht: "Ein Buch für die Schule passt für Jedermann, aber nicht jedes Buch für Jedermann passt für die Schule."⁵⁷

Das Bestreben der Autoren, ihre Lehrbücher möglichst genau auf bestimmte Schülergruppen auszurichten, verlangte eine Beschäftigung mit den Lernvoraussetzungen und -bedürfnissen der Abnehmer. Gleichzeitig rückte damit auch der Lehrer als Vermittler des Stoffes ins Blickfeld. In den Lehrbüchern des späten 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts wurde der Lehrer kaum erwähnt; den Lehrbuchautoren des späten 19. Jahrhunderts war demgegenüber die zentrale Stellung des Lehrers im Fremdsprachenunterricht bewußt. So meinte Albert Wittstock, daß erst der Lehrer das Schulbuch für seine Schüler zum Leben erwecke; das lebendige Lehrerwort sei für die Schüler das wichtigste, das Lehrbuch nur Hilfsmittel.⁵⁸ Ignaz und Ernst Lehmann gingen sogar so weit, bestimmte Lehrertypen für ihr auf dem Anschauungsprinzip aufgebautes Lehrbuch als ungeeignet zu charakterisieren: "eingefleischte Philologen", Ausländer ohne ausreichende Deutschkenntnisse und "Bücherwürmer", die für das Englische kein Interesse hätten.⁵⁹

Dennoch bedeutete die Einsicht in die zentrale Rolle des Lehrers nicht, daß die Lehrbücher des späteren 19. Jahrhunderts wesentlich mehr unterrichtsmethodische Hinweise für Lehrer enthielten als hundert Jahre vorher. Gelegentlich finden sich methodische Hinweise im Text des Lehrbuches selbst,⁶⁰ während die Vorworte immer seltener zur Erörterung des methodischen Vorgehens verwandt wurden. Die Angst, die Selbständigkeit des Lehrers zu gängeln — etwa durch konkrete Verfahrensvorschläge oder durch den Aufbau des Lehrbuches —, schwebte noch im Vorwort zum Lesebuch von A. Verron mit, der dort die Anlage seines Buches folgendermaßen verteidigte:

Manche Lehrer werden sich vielleicht, und nicht ohne Grund, durch den Gebrauch des vorliegenden Lesebuches in ihrer Selbständigkeit beim Unterrichte einigermaßen beeinträchtigt fühlen. Aber Lesebücher werden für die Schüler verfaßt, nicht für die Lehrer. Abgesehen von der Zeitersparnis, welche unter Umständen auch dem Lehrer nicht unwillkommen sein dürfte, wird durch die Anlage des Buches dem Schüler die Gelegenheit geboten, über den Inhalt des Gelesenen nachzudenken [...]⁶¹

⁵⁷⁾ *Study and Recreation*, Englische Chrestomathie für Real- und Gelehrte Schulen und den Privatgebrauch, Stuttgart 1848, S. III f.

⁵⁸⁾ *Einführung in die Englische Sprache*, Nach der heuristischen Methode bearbeitet, Leipzig 1878, S. IX.

⁵⁹⁾ *Lehr- und Lesebuch der Englischen Sprache ...* (s. Fn. 14), S. IX f.

⁶⁰⁾ So z.B. bei Carl Gaulis Clairmont, *Reine Grundlehre der Englischen Sprache*, 6. Aufl., Wien 1861, S. 82 f.; F. Booch-Arkossy, *Praktisch-theoretischer Lehrgang ...* (s. Fn. 28), 1856, S. 33.

⁶¹⁾ *Englisches Lesebuch für die unteren und mittleren Klassen der höheren Lehranstalten*, Münster 1883.

Ebenso wie heute wurde auch damals die Auffassung vertreten, daß ein tüchtiger Lehrer mit jedem Lehrbuch unterrichten könne.⁶² Dementsprechend meinte man: "Diejenigen Verfasser von Lehrbüchern, die dergleichen [d.h. Lehrerhinweise, F.K.] für nöthig halten, scheinen nur Mißtrauen entweder in die Lehrer, oder aber — in ihre Lehrbücher zu setzen."⁶³

Mit der Aussage Verrons, daß Lehrbücher für Schüler verfaßt werden, rückt die zweite Abnehmergruppe von Lehrbüchern in den Blick, die Lernenden. Sie waren zwar als Benutzer von Lehrbüchern immer im Kalkül der Verfasser gewesen, die Bücher für Unterrichtszwecke — öffentlicher, Privat- oder Selbstunterricht — schrieben, doch begann mit der Etablierung des Englischen als Schulfach und der damit erreichten Alters-Homogenität eine intensive Beschäftigung mit ihren Bedürfnissen und Interessen. Immer häufiger wurde dieser Lernerbezug als Grund dafür angegeben, daß die Vielzahl der bereits vorhandenen Lehrbücher des Englischen um ein weiteres vermehrt wurde. So hob Caroline Haas hervor, daß es an Konversationsbüchern nicht mangle, doch gebe es keines, "welches, für die Jugend bearbeitet, der kindlichen Anschauungsweise vollkommen entsprochen und sich dadurch vorzugsweise zum Unterricht derselben geeignet hätte".⁶⁴ Und der Englischlehrer G. M. Jung meinte, "ein sehr leichtes und zu gleicher Zeit doch anziehendes und belehrendes Englisch Lesebuch oder Lesebüchlein für deutsche Anfänger in der englischen Sprache existiert [...] unter den vielen vorhandenen englischen Lesebüchern in Deutschland noch nicht".⁶⁵ Obwohl das Lehrbuchangebot im Laufe des 19. Jahrhunderts größer und vielfältiger wurde, fehlten einigen Englischlehrern immer noch die zu ihrer Schulsituation und ihren Lehrzielen passenden Bücher. Die Absicht, für die eigenen Schüler adäquate Lehrmaterialien zu erstellen, blieb die Triebfeder zur Veröffentlichung vieler Englischbücher.⁶⁶ Be-

⁶²⁾ So Rudolph Degenhardt, *Naturgemäßer Lehrgang zu schnellen und gründlichen Erlernung der Englischen Sprache*, Elementarkursus, 3. Aufl., Bremen 1861, S. VII.

⁶³⁾ Philipp Schfflin, *Anleitung zur Erlernung der englischen Sprache*, Zweiter Kursus, Essen 1846, S. V.

⁶⁴⁾ *Deutsch-Französisch-Englische Sprechübungen zunächst für Mädchen von 10 bis 14 Jahren*, Oppenheim und Darmstadt 1863, Vorwort. An jüngere Lernende wenden sich auch J. S. S. Rothwell, *Erstes Lehrbuch der englischen Sprache*, München 1858, S. V und C. H. Abbehusen, *The Schoolboy's First Story-Book*, 7. Aufl., Berlin 1872, S. IV.

⁶⁵⁾ *Englisches Lese- und Conversationsbuch*, gleichzeitig mit dem Unterrichte aus irgend einer englischen Grammatik oder englischem Lehrbuche, für Englische Unterklassen in allen Schulen, Gymnasien und Privatunterricht, Nürnberg 1863, S. III.

⁶⁶⁾ Hier seien als Beispiele nur herausgegriffen: E. Fison und M. Ziegler, *Auswahl charakteristischer Prosastücke und Dichtungen aus der englischen Literatur*, Halle 1873; Immanuel Schmidt, *Elementarbuch der Englischen Sprache*, 12. Aufl., Berlin 1901 (1. Aufl. 1867); F. A. Callin, *Elementarbuch der englischen Sprache*, Erster Cursus, Hannover 1840.

sonders deutlich wird das, wenn ein Lehrer seinen Schülern, mit denen er sein Buch vor dem Erscheinen erprobt hatte, dieses Buch widmet.⁶⁷

Einige wenige der hier untersuchten Lehrbücher geben Aufschluß über die geographische Verbreitung ihrer Abnehmer, da sie Aufzählungen der Orte enthalten, an denen das Lehrbuch eingeführt war.⁶⁸ Diese Aufzählungen erlauben eine Überprüfung und Ergänzung der bisher in der Literatur gesammelten Belege über erteilten Englischunterricht. Ein kurzer Vergleich der 54 bei Fölsing (1853) genannten Orte, an denen sein Lehrbuch im Unterricht benutzt werde, mit den bei Anton von Walter bis 1853 aufgeführten Belegen zum Englischunterricht in Preußen⁶⁹ ergibt Übereinstimmung nur für 21 Nennungen. Zahlreiche weitere preußische Städte boten demnach Englischunterricht in ihren Schulen an, ohne daß dies in die von Leopold Wiese erstellte offizielle Statistik,⁷⁰ die Anton von Walter als Hauptquelle ausgewertet hat, eingeflossen wäre.

IV. Die Verfasser

Im 19. Jahrhundert wurde es üblich, daß Lehrbuchverfasser den Erfolg ihres Buches in späteren Auflagen herausstrichen. Gelegentlich geschah das durch den Nachweis der Verbreitung wie bei Fölsing und Zimmermann; häufiger waren Hinweise auf lobende Rezensionen oder positive Urteile anerkannter Pädagogen.⁷¹ Diese Art von Eigenwerbung nahm in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu. Dabei wurde der Qualitätsanspruch, den man im ausgehenden 18. und frühen 19. Jahrhundert mit einem Verweis auf die benutzten englischen Standardwerke aufstellte,⁷² jetzt zunehmend mit der Bestätigung durch die deut-

67) So F. A. Callin, *Elementarbuch* ... (s. Fn. 66): "Den Schülern der vierten Klasse aus dem Jahre 1839 gewidmet vom Verfasser." Dazu stellt Callin seinen Büchern ein Zitat von Döderlein als Motto voran: "Der Triumph des Lehrers besteht darin, daß die Schüler mit Freudigkeit arbeiten, d.h. arbeiten, und zwar mit Freudigkeit."

68) So u.a. bei Johann Heinrich Fölsing, *Lehrbuch der Englischen Sprache*. Zweiter Theil: Lehrbuch für den wissenschaftlichen Unterricht in der Englischen Sprache ..., 6. Aufl., Berlin 1853 (54 Orte) und bei J. W. Zimmermann, *Lehrbuch der Englischen Sprache* ..., 35. Aufl., Halle 1884 (etwa 150 Orte).

69) *Zur Geschichte des Englischunterrichts an höheren Schulen*, Augsburg 1982, S. 274 ff.

70) *Das höhere Schulwesen in Preußen: Historisch-statistische Darstellung*, 4 Bände, Berlin 1864, 1869, 1874, 1902.

71) So z.B. Ignaz und Ernst Lehmann, *Lehr- und Lesebuch der Englischen Sprache* ... (s. Fn. 18); Heinrich Saure, *Englisches Lesebuch für Realgymnasien, Oberrealschulen und verwandte Anstalten*, Erster Teil, Berlin 1885; Franz Joseph Wershoven und A. L. Becker, *Englisches Lesebuch für höhere Lehranstalten*, 3. Aufl., Cöthen 1883; Friedrich Ernst Feller, *Handbuch der englischen Sprache*, 2. Aufl., Leipzig 1853.

72) Vgl. dazu ausführlich oben Teil II, Kapitel 3.

sche Fachwelt dokumentiert. Diverse Verfasser setzten sich in den Vorworten zu ihren Lehrbüchern intensiv mit ihren Rezensenten auseinander, so daß eine Art Dialog über die benutzte Methode entstand.⁷³ Andere Lehrbuchautoren erörterten ausführlich, welche weitere Literatur sie verwendet hatten.⁷⁴ Insgesamt verschob sich der Bezugsrahmen der Lehrbücher nach Deutschland: es war wichtiger darzulegen, was man von anderen einschlägigen deutschen Veröffentlichungen hielt, wie man gewisse Standardwerke benutzt hatte oder wie das eigene Werk bei einer früheren Auflage in Fachkreisen aufgenommen worden war, als – wie früher – durch Zitieren englischer Grammatiker oder Orthoepiker und durch einen Hinweis auf eigene Engländerfahrung seine Kompetenz unter Beweis zu stellen. Man mag darin ein neu entstandenes Selbstbewußtsein deutscher Verfasser von Englischlehrbüchern erkennen. Gleichzeitig deutet die geringere Bedeutung, die die Lehrbuchautoren selbst im Laufe des 19. Jahrhunderts der Auslandserfahrung und englischen Standardwerken zumessen, aber auch auf ein Abrücken von direkter Begegnung und landeskundlichem Wissen und auf eine Zunahme der Verschulung hin.

Auch im hier untersuchten Zeitraum erwähnten Lehrbuchverfasser gelegentlich ihren eigenen Englandaufenthalt oder begründeten ihr methodisches Vorgehen mit Erfahrungen und Kenntnissen, die sie im Ausland gewonnen hätten.⁷⁵ Doch wird ein Auslandsaufenthalt nicht mehr so sehr werbend herausgestellt wie noch am Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Viele Autoren hielten einen Auslandsaufenthalt in ihren Lehrbüchern gar nicht für erwähnenswert.⁷⁶ Dennoch verfügten einige der erfolgreichen Lehrbuchautoren und Englischlehrer über einschlägige Erfahrungen.⁷⁷ Allerdings weiß man aufgrund

⁷³⁾ Besonders ausführlich geschah das durch Carl Mager im Vorwort zu seinem französischen Lehrbuch, in dem er seine Kontroverse mit Ruthardt weiterführte. Vgl. *Französisches Elementarwerk*, Erster Theil, 2. Aufl., Stuttgart und Tübingen 1842, S. VI ff.

⁷⁴⁾ So u.a. im Vorwort von Brenneke zu Johann Heinrich Fölsing, *Lehrbuch der Englischen Sprache* (s. Fn. 68), S. X ff.; Bernhard Schmitz, *Englische Grammatik nebst einer litterarischen Einleitung in das Studium der englischen Sprache überhaupt*, 3. Aufl., Berlin 1853; F. A. Callin, *Elementarbuch der englischen Sprache*, Zweiter Cursus, Hannover 1864, S. X f.; Ludwig Gantter, *Practische Schul-Grammatik der Englischen Sprache*, I. Abteilung, Stuttgart 1849.

⁷⁵⁾ Vgl. u.a. J. F. W. Zimmer, *Lehrbuch der Englischen Sprache nach Hamilton'schen Grundsätzen*, 3. Aufl., Heidelberg 1844; Wilhelm von Schlözer, *Vollständige praktische deutsch-englische Sprachlehre*, 6. Aufl., Leipzig 1851; Heinrich August Manitiuss, *Lehrbuch der englischen Sprache*, Dresden 1847; Ottomar Behnisch, *English Made Easy. Praktischer Lehrgang zur leichten und schnellen Erlernung der Englischen Sprache*, Erster Cursus, 5. Aufl., Breslau 1849; Wilhelm Freund, *Praktisches Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache*, Erster Cursus, Breslau 1855; Carl Eulenstein, *Grammatik der englischen Umgangssprache*, Stuttgart 1859; Heinrich Saure, *Englisches Lesebuch*, Kassel 1882.

⁷⁶⁾ So im Falle von Friedrich Wilhelm Gesenius (s. Fn. 45), Albert Wittstock (s. Fn. 58) und J. W. Zimmermann (s. Fn. 68).

⁷⁷⁾ So war z.B. Friedrich Wilhelm Gesenius mehrere Jahre als Privatlehrer in England tätig, und Carl Munde lebte einige Zeit in den USA. Vgl. auch oben Kapitel I, III. (a).

fehlender Angaben oft nicht, ob Kontakte zum englischsprachigen Ausland bestanden. Bei denen, deren Namen vermuten lassen, daß es sich um Muttersprachler handelt, wird sich ein reger Austausch mit ihrem Heimatland und seiner Kultur wahrscheinlich ganz selbstverständlich ergeben haben.⁷⁸ Bei deutschen Verfassern läßt sich großes Interesse an allem Englischen sowie breites Wissen zuweilen aus der Wahl der Textinhalte oder aus der landeskundlichen Schwerpunktsetzung ersehen, so z.B. bei Ludwig Gantter, einem Englischlehrer am Gymnasium und an der polytechnischen Schule zu Stuttgart, der ein vielbändiges Englischlehrwerk publizierte⁷⁹ und sich dort und darüber hinaus in seinem Beitrag "Englische Sprache" in Schmidts "Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens"⁸⁰ als Kenner sowohl des deutschen Englischunterrichts und der einschlägigen Veröffentlichungen als auch der englischen Sprache, Literatur und der Methoden ihrer Vermittlung erwies.

Der berufliche Hintergrund der Lehrbuchverfasser weist ebenfalls auf eine zunehmende Verschulung hin. Der Anteil der Nicht-Lehrer nahm ab. Auch bei den Lehrern verschob sich das Schwergewicht. Während in den vierziger Jahren die Universitätslektoren und Gymnasiallehrer noch einen relativ großen Anteil der Lehrbuchautoren stellten, waren es in späteren Jahrzehnten hauptsächlich Lehrer an Realschulen, Höheren Bürgerschulen und Mädchenschulen. Eine zahlenmäßig relativ konstante, aber kleine Gruppe bildeten Lehrer an Handelsschulen und Kadettenanstalten. Insofern spiegelt die Verteilung von Lehrbuchverfassern auf bestimmte Schulformen die allgemeine Schulentwicklung wider, bei der ab etwa 1840 die Zahl der Realanstalten schneller wuchs als die der Gymnasien.⁸¹

⁷⁸) Von den 135 Lehrbuchautoren des Untersuchungszeitraums sind nur zehn mit Sicherheit "native speakers", bei weiteren 17 ist dies zu vermuten, während die übrigen deutsche Muttersprachler sind. Gegenüber dem Zeitraum von 1770 bis 1840 hat sich der Anteil der "native speakers" kaum erhöht. Mehr als drei Viertel der Lehrbuchautoren waren im 18. und 19. Jahrhundert Deutsche.

⁷⁹) Ludwig Gantter, *Practische Schul-Grammatik der Englischen Sprache*, I. Abteilung, Stuttgart 1849; *Study and Recreation*, Englische Chrestomathie für Real- und Gelehrte Schulen und den Privatgebrauch, ebd. 1848; *Collection of English Letters*, ebd. 1856; *Lessons of English Conversation*. *Englische Sprechschule*, ebd. 1859; *Readings in Prose and Poetry*. *Englisches Lesebuch zu dem Zwecke der cursorischen Lectüre für obere Realclassen, Töchterinstitute und Fortbildungsschulen*, ebd. 1867.

⁸⁰) Gotha 1860, S. 112-126.

⁸¹) Vgl. dazu Kapitel 1 dieses Teils.

3. Methoden der Vermittlung der englischen Sprache in den Lehrbüchern

Der folgenden detaillierten Analyse der Fremdsprachenlehrmethoden in den Englischlehrbüchern aus den Jahren von 1840 bis zur neusprachlichen Reformbewegung liegt wiederum das von Jack Richards und Theodore Rodgers entwickelte Drei-Ebenen-Modell zugrunde.¹ Das Modell hatte sich bereits bei der Untersuchung der Englischlehrbücher bis 1840 als geeigneter Ausgangspunkt erwiesen.² Die erste Ebene, der "approach" — nämlich die Beschreibung der zugrundeliegenden Sprachlerntheorie —, wird wiederum in einem gesonderten Kapitel (unten Kap. 5) behandelt, da hierzu insbesondere die fremdsprachendidaktischen Veröffentlichungen der Zeit herangezogen werden. Im folgenden geht es zunächst um die Darstellung des "design", d.h. der Komponenten, die eine Methode — abgesehen von den konkreten Unterrichtsverfahren — charakterisieren: die angestrebten Ziele, die Gewichtung der Fertigkeiten, die Auswahl und Anordnung des Lernstoffes, die Bedeutung von Grammatik und Texten sowie die Rolle der Muttersprache (I.). Veränderungen der Methodenelemente gegenüber den Englischlehrbüchern vor 1840 liegen vor allem im Bereich der schärferen Akzentuierung der Globalziele des Englischlernens im Hinblick auf "Bildung" oder "Nutzen", des weiteren in der kursbezogenen Organisation des Lehrstoffs sowie der Verknüpfung von Text- und Grammatikarbeit. Sodann werden die in den Lehrbüchern enthaltenen oder empfohlenen Verfahren — "procedures" — behandelt, mit deren Hilfe der Stoff im Klassenzimmer und bei den häuslichen Arbeiten der Schüler umgesetzt wurde (II.).

1) Vgl. "Method: Approach, Design, and Procedure", in: *TESOL Quarterly*, 16. Jg. 1982, S. 153-168 und *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge 1986, bes. S. 14 ff.

2) Vgl. oben die Einleitung zur Darstellung des Modells und Teil II, Kapitel 2 zu seiner Anwendung auf die Analyse der Lehrbücher bis 1840.

Hier zeigt sich im Bezug auf Darstellungs- und vor allem Übungsformen eine fortschreitende Didaktisierung des Lehrstoffs und seiner Vermittlungsformen.

I. Methodenelemente

(a) Ziele und Schwerpunkte

1. *Bildung und Nutzen*

Die Ziele des Englischunterrichts zwischen 1840 und der neusprachlichen Reformbewegung lassen sich mit den Schlüsselbegriffen "Bildung" und "Nutzen" beschreiben. Einerseits sollte der Englischunterricht an höheren Schulen durch den Nachweis gerechtfertigt werden, daß die Beschäftigung mit englischer Grammatik oder englischen Texten ebenso bildend war wie der altsprachliche Unterricht. Andererseits benötigten Schüler und Autodidakten die praktische Beherrschung der englischen Sprache; der Nützlichkeitsaspekt war bei dem Englischen als lebender Fremdsprache immer gegeben.

Viele Lehrbuchautoren stellten im Vorwort ihres Werkes einen oder beide Aspekte heraus, um beispielsweise die Textauswahl, den Schwerpunkt bei den Fertigkeiten oder das Gesamtkonzept zu rechtfertigen. Ein gutes Beispiel für die Berücksichtigung beider Ziele ist Rudolph Degenhardt, der für sein Elementarbuch die praktische Nützlichkeit hervorhebt, die jedoch nicht so weit gehe, den Schüler für einen Beruf "abzurichten". Hauptziel der Schule und damit auch des Englischunterrichts bliebe die "gründliche Bildung".³ Ähnlich wollte Josef Hillebrand die Schüler "auf eine geistbildende Weise zu möglichst vollem Verständnis und möglichst fertigem Gebrauch der englischen Sprache" bringen.⁴

Die Betonung des Bildungsaspekts von Englischlernen war oftmals verknüpft mit dem Hinweis auf Charakteristika, die nachweisen sollten, daß gerade die englische Sprache für Schüler bildend sei. Auch in Verbindung mit

³) *Naturgemäßer Lehrgang zur schnellen und gründlichen Erlernung der Englischen Sprache*, Elementarkursus, 3. Aufl., Bremen 1861, S. IV. Bildung und Nutzen klingen bereits an den Adjektiven "gründlich" und "schnell" des Titels an. Degenhardts Mischung war erfolgreich. Bis 1881 gab es 38 Auflagen seines Elementarbuchs; vgl. Konrad Schröder, *Lehrwerke für den Englischunterricht im deutschsprachigen Raum 1665-1900*, Darmstadt 1975, S. 66. Ähnlich auch Wilhelm Brennecke, *Schulgrammatik der Englischen Sprache in Beispielen für Anfänger*, Posen 1856, S. III: "Der praktische Gesichtspunkt [...] hat dem Verfasser besonders vorschwebt [...] Der Verfasser glaubt aber, seinen Stoff logisch geordnet zu haben und dadurch wesentlich die formale Bildung der Schüler [...] zu fördern."

⁴) *Leitfaden zum vergleichenden Unterricht in der englischen Sprache für höhere Unterrichtsanstalten und zum Selbstunterrichte nach Becker's System bearbeitet*, Mainz 1844, S. X.

der Begründung der Wahl literarischer Texte, der Bevorzugung gewisser Textinhalte oder sprachlicher Register wurde der Bildungswert hervorgehoben. Bezogen auf das letztere schrieb J. C. A. Winkelmann:

Denn wie die Schulgrammatik der lateinischen Sprache die Prosa Cicero's, die der griechischen die attische Prosa zur Basis nimmt, so muß die englische Schulgrammatik nur die Sprache der ausgezeichnetsten Schriftsteller der Gegenwart lehren.⁵

Textinhalte und Sprachvarianten konnten aber auch dem Nachweis der Nützlichkeit von Englischunterricht dienen, wenn sie in landeskundliche Zusammenhänge einführten oder wesentliche Informationen vermittelten. Der Nutzen des Englischlernens bezog sich nach Ansicht der meisten Autoren vor allem auf den Erwerb praktischer Sprachfertigkeiten, für den das Lehrbuch die "Sprache des wirklichen Lebens",⁶ also umgangssprachliches Englisch bereitstellen sollte. Der Verweis darauf, daß man die Umgangssprache lehren wolle, findet sich in einer großen Anzahl der Lehrbücher.⁷

Der Zwang, Bildung und Nutzen des Englischunterrichts immer wieder zu betonen, wird aus dem Legitimierungsdruck verständlich, dem der Englischunterricht im 19. Jahrhundert ausgesetzt war. Gerade die Schulentwicklung im Zuge des Neuhumanismus kreiste um den Bildungsbegriff, an dem sich alle weiterführenden Schulen, insbesondere jedoch die Gymnasien, orientierten. Daneben betonten die Realschulen auch den Nützlichkeitsaspekt der an ihnen unterrichteten Fächer. Mit der fortschreitenden Etablierung des Englischen als Schulfach an Realanstalten und in den Realklassen der Gymnasien wurde zwar dem Nützlichkeitsaspekt Rechnung getragen, doch verlangte das Bestreben der Neuphilologen, Englischunterricht auch am Gymnasium zu etablieren, den Nachweis der Bildungswirkungen.⁸ Da die meisten Lehrwerke vor 1880 noch nicht ausschließlich auf eine Schulform bezogen waren, mußten sie — um generell absetzbar zu sein — für beide Zielbereiche etwas bieten. Eine Beschränkung auf das reine Sprachtraining und ein Verzicht auf bildende Inhalte war jedoch eher möglich als der umgekehrte Fall. Das hing damit zusammen, daß ein rein praktisches Sprachlehrbuch nicht nur in Realschulen, Handelsschulen oder Mädchenschulen zu verwenden war, sondern auch bei Privatlehrern und

⁵⁾ *Lehrbuch der Englischen Sprache für Realschulen*. Zweiter Theil: Die Syntax, Hannover 1861, S. V.

⁶⁾ Rudolph Degenhardt, *Naturgemüßer Lehrgang ...*, 1861 (s. Fn. 3), S. IV.

⁷⁾ Stellvertretend für viele sei hier verwiesen auf: A. Pineas, *Elementarbuch der englischen Sprache*, Hannover 1857, S. 3; Chris Benson und A. Dillmann, *Englisches Lesebuch für höhere Lehranstalten*, Berlin 1875, S. V; Wilhelm Freund, *Praktisches Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache*, Erster Cursus, Breslau 1855, das Werk trägt den bezeichnenden Untertitel: "Nach mehrjähriger Beobachtung des in der gebildeten Gesellschaft Englands gegenwärtig herrschenden Sprachgebrauchs."

⁸⁾ Vgl. dazu oben Kapitel 1 und unten Kapitel 5.

Autodidakten auf Interesse stieß. Ein nur "bildendes" Englischlehrbuch, das heißt ein literarisches Lesebuch oder eine wissenschaftliche Grammatik, war erst im Anschluß an eine "nützliche" Sprachlernphase zu verwenden.

Die Begründungen der Lehrbuchautoren, warum ein Unterricht in der englischen Sprache bildend sei, sind vielfältig: Neben die neueren Sprachen allgemein betreffende Aussagen — z.B. daß das Studium der lebenden Sprachen zu einem "fast unentbehrlichen Zweige der wissenschaftlichen Bildung" geworden⁹ sei — traten Argumente für die Notwendigkeit der englischen Sprache "für die sittliche, wissenschaftliche, praktische und nationale Bildung der Jugend".¹⁰ Die bildenden Wirkungen der englischen Sprache gründeten sich nach Ansicht von Karl August Zoller¹¹ und Ottomar Behnisch¹² zunächst auf die Verwandtschaft der deutschen und englischen Sprache; Zoller sieht auch auf anderen Gebieten des Geisteslebens Gemeinsamkeiten zwischen Deutschland und England.¹³ Zudem sei die englische Sprache trotz ihres Rufes als leicht zu lernende Fremdsprache ohne große Regelvielfalt bestens dazu geeignet, Grundsätze der allgemeinen Grammatik zu verdeutlichen¹⁴ und den Schüler denken zu lehren, wenn auch das methodische Vorgehen diesem Ziel angepaßt sei:

Soll Englisch ein Bildungsmittel sein, so ist nicht auf die memorative Anlernung eines vielleicht unverstandenen Materials, Wort um Wort, Phrase um Phrase, sondern auf eine gründliche grammatische Einsicht das Hauptgewicht zu legen; nicht das nur äußerlich angelernte, sondern das selbst erarbeitete Wissen ist bleibendes Eigentum. Der Schüler soll durch den Sprachunterricht denken lernen.¹⁵

Damit nahm man ein Argument auf, mit dem im 19. Jahrhundert in der Regel der altsprachliche Unterricht begründet wurde. Mit der Versicherung, diese Art von Bildungsziel sei auch im Englischunterricht erreichbar,¹⁶ bemühten sich Neuphilologen, ihr Fach auch für Gymnasien akzeptabel zu machen. Gelegentlich verwiesen sie auf den Bildungseffekt der Beherrschung einer frem-

⁹⁾ F. A. Böttger, *Elementar-Lehrbuch der Englischen Sprache für Deutsche*, Leipzig 1850, S. IV, Ähnlich auch Rudolph Degenhardt, *Naturngemäßer Lehrgang ...*, 1861 (s. Fn. 3), S. III.

¹⁰⁾ So Ludwig Gantter, *Practische Schul-Grammatik der Englischen Sprache*, Erste Abtheilung, Stuttgart 1849, S. VIII.

¹¹⁾ Vorwort zu Karl Wilhelm Eb, *Englische Grammatik*, Leipzig 1840.

¹²⁾ *English Made Easy*, Praktischer Lehrgang zur leichten und schnellen Erlernung der Englischen Sprache, Erster Cursus, 5. Aufl., Breslau 1849, S. V.

¹³⁾ Ebenso G. M. Jung, *Theoretisch-praktisches Lehrbuch der Englischen Sprache*, Nürnberg 1862, S. V.

¹⁴⁾ So Brennecke im Vorwort zu Johann Heinrich Fölsing, *Lehrbuch für den wissenschaftlichen Unterricht in der Englischen Sprache*, 6. Aufl., Berlin 1853, S. VIII.

¹⁵⁾ Albert Wittstock, *Einführung in die englische Sprache*, Leipzig 1878, S. IX.

¹⁶⁾ Vgl. ebd., S. VI.

den Sprache überhaupt: Dies sei ein Mittel "zur Erringung geistiger Freiheit" und zur "Abwehr äußerlicher Zerfahrenheit".¹⁷

Zur englischen Sprache und ihrer Grammatik traten die englische Literatur¹⁸ und Englands Vorbildfunktion als "große Nation"¹⁹ als Begründungen für den bildenden Wert des Englischunterrichts. Darüber hinaus suchte man durch Hinweise auf die Gestaltung des Lehrstoffs, d.h. insbesondere auf die Verwendung inhaltsreicher und geschmacksbildender Übungssätze²⁰ oder moralisch-ethischer Lesetexte²¹ dem Sprachenlernen zusätzliche Bildungswirkungen zuzuschreiben. Die bildende Wirkung sah man beispielsweise in den erhabenen Inhalten von Texten,²² in ihrer Zugehörigkeit zur großen Literatur Englands²³ oder auch in ihrer stilistischen Vielfalt,²⁴ die den Geschmack schulen sollte.

Entgegen der in der Sekundärliteratur geäußerten Meinung, die Vertreter des Englischunterrichts im 19. Jahrhundert hätten eher die formalbildende Kraft ihres Faches betont, um sich nicht durch Verweise auf die Nützlichkeit des Englischlernens gegenüber den übrigen, insbesondere den altsprachlichen Fächern zu diskreditieren,²⁵ finden sich in den Vorworten der Lehrbücher der Zeit wesentlich mehr Hinweise auf den Nutzen von Kenntnissen und Sprachkönnen als auf die bildende Wirkung des Englischunterrichts.

17) W. Claus, *Englische Elementargrammatik nebst Lese- und Übungsstücken*, Leipzig 1870, S. III.

18) So u.a. für Ottomar Behnisch, *English Made Easy*, 1849 (s. Fn. 12), S. V; Heinrich Apel, *Leselehre des Englischen*, Neustadt a.d. Haardt 1870, S. X; Ludwig Gantter, *Practische Schul-Grammatik der Englischen Sprache*, Zweite Abtheilung, Stuttgart 1851, S. VI.

19) Heinrich Plate, *Methodisch-geordneter Lehrgang zur leichten und gründlichen Erlernung der Englischen Sprache*, Erster Theil, Hannover 1850, S. V.

20) Vgl. Heinrich August Manitiut, *Lehrbuch der englischen Sprache*, Dresden 1847, S. VI und Johann Lautenhammer, *Lehrbuch der Englischen Sprache*, 1. Teil, München 1881, Vorwort.

21) Besonders dick aufgetragen wird die moralische Erziehung u.a. in den folgenden Lehrbüchern: Heinrich Plate, *The English Reader*, Hannover 1850; Ludwig Herrig, *First English Reading Book*, Braunschweig 1864; C. H. Abbehusen, *The Schoolboy's First Story-Book*, 7. Aufl., Berlin 1872; Adolphine Toepe, *Kleines Englisches Lesebuch für Töchter Schulen*, Berlin 1879.

22) Solche Texte befaßten sich mit allgemein anerkannten Bildungsgütern wie dem klassischen Altertum oder der deutschen Hochliteratur. Übungstexte zu Rom finden sich in W. Bischoff, *Systematische Grammatik der Englischen Sprache nebst zahlreichen Übungs- und Lesestücken*, Berlin 1879; Übersetzungstexte zu J. W. Goethe bei Rudolf Sonnenburg, *Englisches Übungsbuch*. Zweite Abteilung: Zur Einübung der syntaktischen Regeln, 2. Aufl., Berlin 1882.

23) In der Nachfolge des mehrbändigen Werks von J. W. H. Nolte und Ludwig Ideler, *Handbuch der englischen Sprache und Literatur*, Berlin 1793 u. ö. vor allem die Chrestomathie von Ludwig Herrig, *The British Classical Authors*, Braunschweig 1849 (Neuaufgaben bis in das 20. Jahrhundert).

24) Vgl. Jakob Heussi, *Neues Englisches Lesebuch*, 4. Aufl., Berlin 1855.

25) So Konrad Schröder und Anton von Walter im Artikel "Englischunterricht, Geschichtliches", in: Konrad Schröder und Thomas Finkstaedt (Hrsg.), *Reallexikon der englischen Fachdidaktik*, Darmstadt 1977, S. 61 f.

Kaum ein Lehrbuchautor ließ einen Zweifel daran, daß er das Erlernen des Englischen schon wegen der weltweiten Verbreitung und großen internationalen Bedeutung dieser Sprache für notwendig hielt.²⁶ Dazu kamen die Anwendungsmöglichkeiten des Englischen in zahlreichen Berufen und Situationen.²⁷ Ein weiterer Aspekt des Nutzens der englischen Sprache liege für die Englischlernenden darin, daß sie durch die Sprache Einsichten in "englische Denk- und Anschauungsformen" gewinnen könnten,²⁸ dies wiederum stelle einen Schritt zur Annäherung zwischen den beiden Völkern dar.²⁹ Einige Lehrbuchautoren sahen den Englischunterricht als Mittel zum Zweck, genügend Lesefertigkeiten im Englischen zu erwerben, so daß man die englische Literatur genießen könne;³⁰ das Englischlernen diene hier letztlich der eigenen Unterhaltung.

Die Argumente für den Bildungseffekt und für die Nützlichkeit der Beschäftigung mit der englischen Sprache traten in den Lehrbüchern meist nicht als einzelne Gesichtspunkte, sondern gebündelt auf; häufig enthielt ein Lehrbuch Argumente für beide Zielsetzungen. Damit stellt sich die Frage, ob die verstärkte Berücksichtigung eines der beiden Ziele sichtbare Veränderungen in Lehrbuchaufbau und -inhalt mit sich brachte. So wäre es denkbar, daß diejenigen Lehrbuchautoren, die den Bildungsaspekt besonders betonten, sich bei den Fertigkeiten eher um Leseverstehen, Übersetzen und um inhaltlich wertvolle Übungen und Texte bemühten als die nur auf praktische Sprachbeherrschung abzielenden Lehrbuchverfasser. Das ist jedoch nicht der Fall; es spielt kaum eine Rolle, ob ein Lehrbuch vom Verfasser als überwiegend sprachpraktisch oder als überwiegend bildend charakterisiert wird. Sowohl reine Grammatiken ohne Übungen oder Lesetexte als auch Elementarbücher waren als Sprachlehrbücher vorgesehen.³¹ Von der erklärten Absicht eines Verfassers, das bildende

26) Stellvertretend für viele andere sei hier nur verwiesen auf: Ignaz und Ernst Lehmann, *Lehr- und Lesebuch der Englischen Sprache*, II. Stufe, Mannheim und Straßburg 1873, S. III; A. O. Eden, *Englisches Lesebuch für Deutsche Töchter*, Oldenburg 1855, S. X und John L. Appleton, *A New and Practical Method of Learning to Read, Write and Speak the English Language in a Short Time*, 2. Aufl., Stuttgart 1858, S. VIII.

27) Vgl. u.a. Anon., *Anmuthiger Weg zur Erlernung der Englischen Sprache mit oder ohne Lehrer*, Braunschweig 1853, S. V; Ottomar Behnisch, *English Made Easy*, 1849 (s. Fn. 12); S. Kunkel, *Lehrbuch der Englischen Sprache*, Erster oder etymologischer Theil, Worms 1853, S. V und Carl Eulenstein, *Grammatik der englischen Umgangssprache*, Stuttgart 1859, S. IV.

28) Vgl. Hermann Behn-Eschenburg, *Elementarbuch der englischen Sprache*, 6. Aufl., Zürich 1895 (1. Aufl. 1870), S. IV.

29) So u.a. F. A. Böttger, *Elementar-Lehrbuch* ..., 1850 (s. Fn. 9), S. IV und M. Selig, *Die Englische Conversationsschule*, Berlin 1860.

30) Vgl. z.B. Ludwig Gantter, *Lessons of English Conversation*. Englische Sprechschule, Stuttgart 1859, S. V; Anon., *Anmuthiger Weg* ..., 1853 (s. Fn. 27), S. V; A. O. Eden, *Englisches Lesebuch* ..., 1855 (s. Fn. 26), S. X und Brennecke in Johann Heinrich Fölsing, *Lehrbuch für den wissenschaftlichen Unterricht* ..., 1853 (s. Fn. 14), S. VII.

31) Die Grammatik von Karl Wilhelm Eb (1840, s. Fn. 11) ist eine systematische Regelgrammatik

Element des Englischunterrichts besonders zu betonen, läßt sich daher nicht auf besondere Lehrwerkteile, Textinhalte oder Darstellungsweisen schließen. Eine Kategorisierung nach "nützlich" und "bildend" erscheint somit nicht als sinnvoll.

2. Die Gewichtung der Fertigkeiten

Wie bereits vor 1840 war auch in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Abgrenzung der Fertigkeiten anders als heute.³² Diejenigen Lehrbuchautoren des 19. Jahrhunderts, die sich über die im Fremdsprachenunterricht anzustrebenden und einzuübenden Fertigkeiten Gedanken machten, gingen von drei bis sechs Einzelfertigkeiten aus, die zur Beherrschung der fremden Sprache notwendig waren.

Der Begriff "Fertigkeit" war vor allem in Verbindung mit der mündlichen Fremdsprachenbeherrschung bereits üblich. So sprach beispielsweise Emil Otto von der "Fertigkeit des Englischsprechens",³³ und Heinrich Plate pries seine Lesestücke damit an, daß sie sich besonders "zum Auswendiglernen und Wiedererzählen eignen, um möglichst früh Sprechfertigkeit [...] zu erzielen".³⁴ Wenn nur drei Fertigkeiten genannt oder impliziert wurden, so handelte es sich in der Regel um Sprechen, Lesen und Schreiben.³⁵ Zu diesen trat als vierte das Übersetzen, das jedoch weiterhin multifunktional gesehen wurde — als Fertigkeit³⁶ und als Übungsform.³⁷ Des weiteren hatte die Beherrschung der Aussprache für einige Lehrbuchautoren und Fremdsprachenlehrer den Status einer eigenen Fertigkeit,³⁸ wie es auch schon am Ende des 18. Jahrhunderts und zu

ohne didaktische Zusätze; das Elementarbuch von Gottfried Gurcke, *Praktischer Lehrgang zur leichten und gründlichen Erlernung der englischen Sprache*. Erster Cursus, Hamburg 1852 enthält demgegenüber keine grammatischen Regeln, sondern nur Beispiele und verschiedene Übungen. Ebenso Gerhard van den Berg, *Praktischer Lehrgang zur schnellen und leichten Erlernung der englischen Sprache*. Erster Cursus, Hamburg 1847.

³²⁾ Vgl. dazu oben Teil II, Kapitel 2.

³³⁾ Emil Otto, *Neues englisch-deutsches Gesprächsbuch zum Schul- und Privatgebrauch*, Stuttgart 1864, S. III.

³⁴⁾ *Methodisch geordneter Lehrgang ...*, 1850 (s. Fn. 19), S. VII. Der Begriff Sprechfertigkeit findet sich auch bei Ludwig Gantter (*Englische Sprechschule*, Stuttgart 1859, S. V) und anderen.

³⁵⁾ So z.B. bei F. A. Callin, *Elementarbuch der englischen Sprache*, Erster Gang, 12. Aufl., Hannover 1866, S. V. Adolf Gutbier skizziert in seinem Beitrag zum Fremdsprachenunterricht einen Kursablauf der nacheinander eine "Sprechschule", eine "Leseschule" und eine "Schreibschule" umfaßt; vgl. *Ideen über den Unterricht in den modernen Sprachen*, Augsburg 1854.

³⁶⁾ So u.a. A. Verron, *Englisches Lesebuch*, Münster 1883, Vorwort.

³⁷⁾ "Der Schüler treibe von der ersten Stunde an alle die Übungen, welche einmal für nöthig erachtet sind, um in den Besitz einer fremden Sprache zu gelangen: er lese, übersetze, schreibe, wo möglich spreche er auch." F. A. Callin, *Elementarbuch der englischen Sprache*, Erster Cursus, Hannover 1840, S. VII.

³⁸⁾ So betont Karl Morgenstern in dem Vorwort zu seiner Bearbeitung des Lesebuchs von Gott-

Beginn des 19. Jahrhunderts der Fall gewesen war. Allerdings gingen im Verlauf des 19. Jahrhunderts die Ansichten zur Bedeutung der Aussprache und zur richtigen Methode, sie zu lehren, immer weiter auseinander.³⁹ Erst als die neusprachliche Reformbewegung die Lautlehre zu einem der Kernpunkte ihres Programms erhob, erhielt das Aussprachetraining einen unumstrittenen Platz im Lehrgang. Was die letzte Fertigkeit betrifft, nämlich das Hörverstehen, so erwachte im 19. Jahrhundert das Bewußtsein von der Bedeutung dieser Fertigkeit. Während bis 1840 Äußerungen zum Verstehenkönnen gesprochener Sprache selten waren,⁴⁰ erwähnten in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts mehrere Lehrbuchautoren das Verstehen als wichtige Fertigkeit.⁴¹

Die einzelnen Fertigkeiten erfuhren in den Lehrbüchern eine unterschiedliche Behandlung. Von den sechs aufgeführten Fertigkeiten wurden das Hörverstehen und die Beherrschung der Aussprache am wenigsten einheitlich gesehen: Einige Autoren stellten sie sehr ausführlich dar und betonten die Bedeutung dieser Fertigkeiten,⁴² andere beachteten sie nicht.⁴³ Nicht verwunderlich ist die fehlende Erwähnung des Hörverstehens als neu erkannter Fertigkeit. Bei der Ausspracheschulung konnte man jedoch auf viele Jahrzehnte Erfahrung in der Darstellung der Aussprache in Lehrbüchern und in den Methoden ihrer Vermittlung zurückgreifen. Hier mochte eine gewisse Desillusionierung mit den Resultaten der Ausspracheschulung anhand von Regeln eingesetzt haben; sie mündete nun in die häufig vertretene Ansicht, daß man eine gute englische Aussprache nur durch Imitation und Übung und im Unterricht mit einem Lehrer erwerben könne, der seinerseits ein ausgezeichnetes Englisch spreche.⁴⁴

fried Ebener die Notwendigkeit eines systematischen Ausspracheunterrichts; vgl. *Englisches Lesebuch für Schulen und Erziehungsanstalten*, Hannover 1882, S. IV.

- 39) So meinte Josef Hillebrand, daß man auch ohne eine klassische Aussprache des "th" in den Geist der Sprache eindringen und englische Schriftsteller verstehen könne; vgl. *Leitfaden ...*, 1844 (s. Fn. 4), S. V. Demgegenüber hält Johann Lautenhammer die Aussprache für sehr wichtig; sie müsse über einen längeren Zeitraum intensiv gelehrt werden; vgl. *Lehrbuch der englischen Sprache*, 1881 (s. Fn. 20), Vorwort.
- 40) Vgl. dazu oben Teil II, Kap. 2, I. (a) 1.
- 41) So u.a. Carl Munde, *Erster Unterricht im Englischen*, Erste Abtheilung, 8. Aufl., Leipzig und New York 1854, S. V; J. W. Zimmermann, *Lehrbuch der Englischen Sprache*, 35. Aufl., Halle 1884, Vorwort zur 7. Aufl. 1862, S. IV.
- 42) Vgl. u.a. die in Fn. 38 und Fn. 41 genannten Lehrbücher.
- 43) Vgl. u.a. Ottomar Behnisch, *English Made Easy*, 1849 (s. Fn. 12), der in den ersten vier Auflagen seiner Sprachlehre keine Ausspracheregeln lieferte und nur auf den Wunsch einiger Lehrer die fünfte Auflage um ein zweieinhalbseitiges Aussprachekapitel ergänzte.
- 44) So u.a. G. M. Jung, *Vollständige theoretisch-praktische Grammatik der Englischen Sprache*, Nürnberg 1853, S. 1; W. Gesenius, *Elementarbuch der Englischen Sprache*, 6. Aufl., Halle 1874, S. V und W. Bischoff, *Systematische Grammatik der Englischen Sprache*, Berlin 1879, S. V.

Nur einige Lehrbuchautoren waren weiterhin der Auffassung, daß die englische Aussprache mit Hilfe des Lehrbuchs und der dort gegebenen Regeln zu erlernen sei.⁴⁵ J. C. A. Winkelmann, ein Verfechter des regelgeleiteten Aussprachelernens, unterscheidet hinsichtlich der Vermittlung der englischen Aussprache drei Typen von Elementarbüchern: Die erste Kategorie sei für den Selbstunterricht vorgesehen und begnüge sich mit genauen Beschreibungen der englischen Laute, ohne auf Gesetzmäßigkeiten näher einzugehen. Der zweite Typus — zu dem er auch sein eigenes Werk rechnete — beginne mit der Zusammenstellung der Wörter nach den Lautgesetzen und basiere auf der Überzeugung, daß die Aussprache nach Regeln lehrbar sei. Die dritte Gruppe — gegen die er sich besonders nachdrücklich wendet — sei dem Glauben verhaftet, "daß die Aussprache nur durch Uebung, nicht nach Regeln gelernt werden könne".⁴⁶ Winkelmanns Klassifizierung zeugt von einer guten, wenn auch nicht vollständigen Kenntnis des Lehrbuchangebots seiner Zeit. Allerdings kann man die Selbsteinschätzung seines Elementarbuches nicht nachvollziehen, da Winkelmann die Einführung in die Formenlehre mit der in die Aussprache verknüpft und beides zusammen übt. Er konzentriert sich vor allem darauf, in den ersten sieben Kapiteln die Wörter in den Beispielsätzen zur Formenlehre unter Aussprachegesichtspunkten auszuwählen, so daß sich eine schrittweise Begegnung mit den Lauten des Englischen ergibt. Die Ausspracheregeln, deren Anwendung er dem Lehrer freistellt, finden sich in einem Anhang des Buches.

Zur Darstellung der englischen Laute verwendet Winkelmann die Ziffernbezeichnung von Walker,⁴⁷ und stützt sich des weiteren auf Hofmann⁴⁸ und Heussi.⁴⁹ Winkelmann hatte somit weder die allgemein anerkannte Schrift von Voigtmann⁵⁰ verwendet, die über Walker hinausging, noch kannte er offenbar das phonetische System von Pitman und Ellis,⁵¹ das durch eine Schrift von

45) Diese Meinung teilten z.B. Johann Heinrich Fölsing, *Lehrbuch der Englischen Sprache*, Zweiter Theil, 6. Aufl., Berlin 1853, S. XII und T. S. Williams, *Theoretisch-practische englische Schul-Grammatik oder vollständiger Unterricht in der englischen Sprache*, 6. Aufl., Hamburg und London 1847, S. VII.

46) *Lehrgang der Englischen Sprache für Anfänger*, 2. Aufl., Leipzig und Gotha 1872, S. III f.

47) John Walker, *A Critical Pronouncing Dictionary*, 28. Aufl., London 1826 u.ö. (1. Aufl. 1791).

48) Die Lehrwerkbibliographie von Konrad Schröder (s. Fn. 3) verzeichnet nur eine Eintragung zu Hofmann vor 1860, dem Erscheinungsjahr des Lehrbuchs von Winkelmann. Das Buch: *Anleitung zur englischen Sprachkenntnis* von Andreas Joseph Hofmann war allerdings schon 1786 in Mainz erschienen und ist daher als Quelle für Winkelmann unwahrscheinlich.

49) Vermutlich: Jakob Heussi, *Grammatik der englischen Sprache*, Berlin 1846.

50) Christoph Gottlieb Voigtmann, *Vollständige, theoretisch-praktische Anleitung zur richtigen Aussprache des Englischen*, Coburg und Leipzig 1835.

51) Alexander John Ellis, *The Essentials of Phonetics*, London 1848.

Graeser⁵² und das Englischlehrbuch von Booch-Arkossy⁵³ bereits 1852 bzw. 1856 in Deutschland rezipiert worden war. Erst die Neusprachenreformer verhalfen der Aussprachebezeichnung durch ein phonetisches Alphabet zum Durchbruch.⁵⁴

Im Vergleich zur Beherrschung der Aussprache des Englischen besaß die Sprechfertigkeit bis etwa 1860 einen relativ sicheren Status als Fertigkeit, die es im Englischunterricht zu fördern galt. Für Heinrich Plate, den erfolgreichsten Lehrbuchverfasser für das Englische zwischen 1850 und 1900,⁵⁵ war die Sprechfertigkeit "bei den lebenden Sprachen gewiß die Hauptsache, die aber leider meistens zu sehr vernachlässigt" werde.⁵⁶ Dieser Schwerpunkt bei der Einübung von Sprechfertigkeit wurde von späteren Bearbeitern des Lehrbuchs als besonderer Vorzug hervorgehoben.⁵⁷ Der Verweis auf den Charakter des Englischen als lebende Sprache diente auch anderen Lehrbuchautoren als Begründung für die Berücksichtigung des Sprechlernens.⁵⁸ Zudem werde der Lerneifer beim Fremdsprachenunterricht dadurch erhöht, daß die Schüler schon von Anfang an selbst kurze Sätze im Englischen bilden könnten.⁵⁹ Daher war auch eine Reihe von Autoren bemüht, darauf hinzuweisen, daß ihr Lehrbuch die Lernenden von Beginn des Unterrichts an sofort zum Sprechen anleite.⁶⁰ Die angestrebte Sprechfertigkeit sollte sich durch zweierlei auszeichnen, nämlich

- 52) Karl Graeser, *The Spelling Reform*. Die Reform der englischen Orthographie auf Grund des von Pitman und Ellis erfundenen phonetischen Alphabets, Leipzig 1852.
- 53) *Praktisch-theoretischer Lehrgang der englischen Schrift- und Umgangssprache nach der Robertson'schen Methode*. Zum ersten Male mit durchgängiger Anwendung des phonetischen Systems von Pitman und Ellis ..., Dessau 1856.
- 54) Vgl. dazu Otto Wendt, *Encyclopädie des englischen Unterrichts*, Hannover 1893, S. 71 ff. In seinem kurzen historischen Abriss erwähnt Wendt die frühe Übernahme des phonetischen Systems von Pitman und Ellis durch deutsche Lehrbuchautoren nicht. Die Pioniere der Phonetik waren in Vergessenheit geraten.
- 55) Sein Elementarbuch erreichte von 1850 bis 1899 75 Auflagen; vgl. Konrad Schröder, *Lehrwerke ...*, (s. Fn. 3), S. 205 ff.
- 56) *Methodisch-geordneter Lehrgang...*, 1850 (s. Fn. 19), S. VII.
- 57) So z.B. im Vorwort zur 66. Auflage von M. P. und Dr. K. (Kares?); vgl. *Lehrgang der Englischen Sprache*, I. Grundlegender Teil, 75. Aufl., Leipzig, Dresden, Berlin 1899, S. III.
- 58) So u.a. Friedrich Ludwig Kölle, *Englisches Sprachbuch*, Stuttgart 1850, S. III; Ludwig Gantter, *Study and Recreation*, Englische Chrestomathie für Real- und Gelehrte Schulen und den Privatgebrauch, Stuttgart 1848, S. IV und Carl Munde, *Zweiter Unterricht im Englischen*, Dresden und Leipzig 1846, S. VII.
- 59) So M. Wertheim, *Kurzgefaßtes Lehrbuch der englischen Sprache*, 2. Aufl., München 1865, S. III.
- 60) So u.a. Thomas Gaspey, *Englische Conversationsgrammatik für Deutsche*, Heidelberg 1851, S. III; J. W. F. Zimmer, *Lehrbuch der Englischen Sprache nach Hamilton'schen Grundsätzen*, 3. Aufl., Heidelberg 1844, S. VIII; Carl Eulenstein, *Grammatik der englischen Umgangssprache*, mit besonderer Rücksicht auf Diejenigen, welche es in möglichst kurzer Zeit zum Sprechen bringen wollen, Stuttgart 1859.

Flüssigkeit und grammatische Korrektheit.⁶¹ Damit wurde vorweggenommen, was heute im Zuge der kommunikativen Fremdsprachendidaktik meist unter Verwendung der englischen Begriffe "fluency" und "accuracy" diskutiert wird.⁶² Demnach war der Gedanke, verschiedene Aspekte des produktiven Fremdsprachenkönnens zu unterscheiden, bereits im 19. Jahrhundert vorhanden.

Allerdings fanden sich ab der Jahrhundertmitte gelegentlich auch kritische Stimmen zum Erwerb von Sprechfertigkeit im schulischen Fremdsprachenunterricht. So versah Emil Otto die Darlegung von Aufbau und Zweck seines Gesprächsbuches mit der Einschränkung, daß dies nur insofern gelte, als "Geläufigkeit im Englischsprechen überhaupt auf Schulen erreicht werden kann".⁶³ Zwanzig Jahre später war Otto Ritter noch skeptischer: Bei der für den Englischunterricht zur Verfügung stehenden geringen Stundenzahl könne nur eine sehr geringe Sprechfertigkeit erzielt werden; daher solle man verstärkt den schriftlichen Sprachgebrauch üben, etwa durch Briefeschreiben.⁶⁴

Das Lesen wurde im Zeitraum von 1770 bis 1840 als wichtigste Fertigkeit angesehen.⁶⁵ Die zentrale Bedeutung änderte sich bis zur neusprachlichen Reformbewegung nicht. Allerdings ergibt sich das nicht daraus, daß das Lesen besonders häufig in den Vorworten der Lehrbücher diskutiert worden wäre — im Gegenteil, die Aussagen zum Lesenkönnen in der Fremdsprache sind eher spärlich. Der Grund für diese Vernachlässigung liegt jedoch darin, daß das Lesen fremdsprachlicher Texte ebenso wie das Übersetzen als eine so selbstverständliche Aufgabe des Englischunterrichts angesehen wurde, daß sie keiner besonderen Erwähnung mehr bedurfte. Eine Bestätigung für die allgemeine Zielsetzung des Lesens findet sich in der Tatsache, daß Lehrbücher und Lehrwerke Lesetexte in großer Zahl bereitstellten. Kontroverse Ansichten bestanden jedoch darüber, was die Lernenden lesen sollten.⁶⁶

Es bleibt zu fragen, zu welchen Zwecken man las. Das Lesen fremdsprachiger Texte wurde nicht nur als Vorbereitung auf die eigene spätere Privatlektüre oder auf die zu erwartende wissenschaftliche bzw. berufliche Tätigkeit

61) Vgl. dazu Oscar Busch und Henry Skelton, *Handbuch der englischen Umgangssprache*, Leipzig 1855, S. V f. und August Boltz, *Neuer Lehrgang der Englischen Sprache nach einer neuen praktischen, analytischen, theoretischen, synthetischen Methode*, Berlin 1852, S. III.

62) Vgl. insbesondere Christopher Brumfit, *Communicative Methodology in Language Teaching*. The roles of fluency and accuracy, Cambridge 1984.

63) *Neues englisch-deutsches Gesprächsbuch*, 1864 (s. Fn. 33), S. VI.

64) *Anleitung zur Abfassung von Englischen Briefen*, 2. Aufl., Berlin 1883.

65) Vgl. oben Teil II, Kapitel 2, I. (a) 1.

66) Vgl. dazu unten Abschnitt (b) 2.

empfohlen,⁶⁷ sondern auch als Mittel, individuelle Informations- und Sprachlernbedürfnisse im Englischunterricht selbst zu befriedigen.⁶⁸ Lesen war damit auch Voraussetzung zur erfolgreichen Teilnahme am Unterricht. So hielt G. M. Jung viele verschiedene englische Lesebücher und andere Bücher für seine Schüler bereit und ließ sie ihnen zur häuslichen Lektüre aus.⁶⁹ Damit konnte er für seine Schüler Fremdsprachenlernen mit Sachlernen und Lesevergnügen verknüpfen.

Das Lesen war somit diejenige Fertigkeit, die eine ganze Anzahl unterschiedlicher Funktionen in sich vereinigte; dadurch unterschied es sich von den übrigen Fertigkeiten. Denn Hörübungen hatten zumeist nur die Aufgabe, das Ohr zu schulen und so auf Sprechübungen vorzubereiten.⁷⁰ Sie waren zudem vollkommen vom Lehrer abhängig, da es Tonträger noch nicht gab. Zum selbstständigen Lesen hatten die Schüler also mehr Gelegenheit als zum Hören. Ebenso wie das Hören englischer Sprache beschränkte sich auch das Sprechen auf den Unterricht selbst, während Lesen und Schreiben auch zu Hause geleistet werden konnten.

Über das Schreiben äußerten sich die Lehrbuchautoren noch seltener als über das Hören. Inwieweit die Englischlernenden im 19. Jahrhundert zum selbstständigen Verfassen englischer Texte angeleitet wurden, geht aus den Vorworten der Sprachlehren daher nicht hervor. Allerdings kann man aus dem Vorhandensein einer Reihe von Übungsbüchern für Fortgeschrittene schließen, daß das Schreiben von Texten in englischer Sprache durchaus geübt werden sollte. Eine Veröffentlichung mit Sachtexten zur britischen und amerikanischen Landeskunde, wie die von Friedrich Werner zusammengestellten "Geographische[n] Charakterbilder",⁷¹ diente als Grundlage für sachbezogenes Sprechen und Schreiben; Briefsteller übten das Briefeschreiben.⁷² Auch freie englische Aufsätze waren ab den siebziger Jahren des 19. Jahrhunderts Gegenstand des Unterrichts.⁷³ Daneben brachte es auch der normale Englischunterricht schon in

⁶⁷⁾ So bei Ludwig Gantter, *Study and Recreation*, 1848 (s. Fn. 58), S. IV.

⁶⁸⁾ So bei G. M. Jung, *Erstes Englischs Lese- & Conversationsbuch*, Nürnberg 1863, S. III.

⁶⁹⁾ Ebd., S. V.

⁷⁰⁾ Vgl. Carl Munde, *Erster Unterricht ...*, 1854 (s. Fn. 41), S. V; Heinrich August Manitus, *Lehrbuch der englischen Sprache*, Dresden 1847, S. VI. Eine Verbindung zwischen Hör- und Sprechübungen sieht auch John L. Appleton, *A New and Practical Method ...*, 1858 (s. Fn. 26), S. IV.

⁷¹⁾ *Geographische Charakterbilder über das Britische Reich und die Vereinigten Staaten* als stoffliche Grundlage für den mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck im Englischen in den obern Klassen höherer Unterrichtsanstalten, Bremen 1867.

⁷²⁾ Vgl. Heinrich Breitingen, *Englische Briefe*, Zürich 1883 (Briefe zum Übersetzen) und Otto Ritter, *Anleitung zur Abfassung von Englischen Briefen*, 1883 (s. Fn. 64).

⁷³⁾ Vgl. dazu die Veröffentlichung von George Boyle, *Englische Aufsätze*. Nebst einer theoretischen Anleitung und 170 Dispositionen zum Anfertigen derselben für die oberen Klassen der

der Anfangsphase mit sich, daß die Schüler viel auf- und abschreiben mußten, weil die gängigen Übungsformen dies verlangten. Dabei kam es jedoch in erster Linie darauf an, Diktiertes aufzuschreiben, Übersetzungen schriftlich festzuhalten und andere Übungen schriftlich zu bewältigen. Das Hauptaugenmerk lag somit auf grammatischer und orthographischer Korrektheit. Eigene Gedanken ließen sich in diese stark gesteuerten schriftlichen Übungen kaum einbringen.

Vergleicht man die von Konrad Macht erarbeiteten Fertigungsprofile für die sechs Methoden, die seiner Ansicht nach im hier untersuchten Zeitraum praktiziert wurden (die Methoden Hamilton-Jacotot, Seidenstücker-Ahn, Seidenstücker-Plötz, Mager, die Gesprächsbuch- und die Anschauungsmethode) mit der hier methodenunabhängig ermittelten Bedeutung der einzelnen Fertigkeiten, so ergibt sich ein in den Grundzügen ähnliches Bild.⁷⁴ Das Hörverstehen war die am geringsten berücksichtigte Fertigkeit, gefolgt vom Schreiben. Das Lesen wurde am meisten gefördert, dann das Sprechen.⁷⁵ Allerdings beschäftigten sich die Lehrbuchautoren in ihren Vorworten wesentlich häufiger und intensiver mit dem Sprechen als mit dem Lesen. Daher ist anzunehmen, daß insbesondere fremdsprachlich kompetente Lehrer — darunter sicherlich einige der Lehrbuchverfasser — in ihrem Unterricht der Sprechfertigkeit mehr Raum einräumten. Da man Lehrbuchübungen schriftlich oder mündlich durchführen kann und da man Lesetexte zum Ausgangspunkt von Gesprächen nehmen kann oder auch nicht, ist letztlich anhand der Lehrbücher nicht im Detail festzustellen, wie sehr gewisse Fertigkeiten im Unterricht geübt wurden.

Festzuhalten ist allerdings erstens, daß im Englischunterricht zwischen 1840 und etwa 1880 das Hörverstehen nur von einigen wenigen Autoren als wichtig erkannt wurde. Zweitens waren Lesen, Sprechen, Schreiben und Übersetzen in irgendeiner Form Bestandteil jeder Stunde. Drittens machte man den Erwerb einer guten Aussprache in erster Linie von einem guten Lehrervorbild und ausreichender Übung abhängig.

höheren Lehranstalten, Wiesbaden 1875. Auch Ludwig Gantter meinte, daß es zum Erwerb eines flüssigen Stils im Englischen nicht ausreiche zu übersetzen, man müsse die Schüler freie Kompositionsversuche machen lassen; vgl. *Practische Schul-Grammatik* ..., 1849 (s. Fn. 10), S. VII.

⁷⁴⁾ S. Konrad Macht, *Methodengeschichte des Englischunterrichts*. Band 1: 1800-1880, Augsburg 1986, S. 101, 149, 215, 275 und ders., *Methodengeschichte des Englischunterrichts*. Band 2: 1880-1960, Augsburg 1987, S. 102.

⁷⁵⁾ Die aus den sechs Fertigungsprofilen von Konrad Macht errechneten Durchschnittswerte für jede Fertigkeit betragen für das Hörverstehen 0,6, das Leseverstehen 2,7, das Sprechen 1,9 und das Schreiben 0,9. Konrad Macht stuft die Berücksichtigung der einzelnen Fertigkeiten auf einer Skala von 0 bis 4 ein. Den Maximalwert von 4 erreichte seiner Meinung nach nur das Lesen in der Methode Hamilton-Jacotot. Das Übersetzen ist bei Macht als Fertigkeit nicht berücksichtigt, obwohl es neben dem Lesen zu den zentralen Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht der Zeit zählte.

(b) Stoffauswahl und -anordnung

Welchen Sprachlernstoff man für ein Englischbuch auswählte und wie man ihn darstellte, hing nicht zuletzt mit den Zielen und Schwerpunkten des englischen Sprachunterrichts zusammen. Diese bestanden, wie gezeigt, für die Zeit von 1840 bis zur neusprachlichen Reformbewegung sowohl in der praktischen Beherrschung des Englischen als auch im Erwerb sprachlicher Bildung durch die Beschäftigung mit der Grammatik und mit fremdsprachlichen Texten. In den zwei folgenden Abschnitten werden daher Auswahl und Darbietung zunächst der Grammatik (1.), dann der Texte (2.) näher dargestellt. Der dritte Abschnitt untersucht, inwieweit sich daraus ein gewisser Kursaufbau und ein Lehrpensum für den Englischunterricht ergaben (3.).

1. Die Grammatik

Für die Englischlehrbücher des 19. Jahrhunderts blieb die lateinische Wortklassengrammatik weiterhin prägend. Allerdings gab es ab etwa 1840 immer häufiger Abwandlungen des traditionellen Schemas. Diese betrafen nicht so sehr Anzahl oder Unterscheidung der Wortarten, eine Frage, die noch die Verfasser von Sprachlehren des ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts beschäftigt hatte,⁷⁶ sondern vielmehr die Reihenfolge der Erarbeitung der Wortarten im Unterricht. Ein großer Teil der Sprachlehren und Schulgrammatiken verblieb bei der Erörterung von etwa zehn Wortarten, nämlich in der Regel Artikel, Substantiv, Adjektiv, Zahlwort, Pronomen, Verb, Adverb, Präposition, Konjunktion und Interjektion, und zwar in dieser Reihenfolge.⁷⁷

Gänzlich andere Grammatikkonzeptionen konnten kaum Fuß fassen. So wurde die von Karl Ferdinand Becker für die deutsche Grammatik entwickelte Systematik⁷⁸ nur in wenigen Grammatiken der englischen Sprache aufgegriffen.⁷⁹ Die Bücher von Jakob Heussi und Josef Hillebrand, die sich auf Becker berufen, sind Beispiele dafür, wie unterschiedlich dieselbe Vorlage verarbeitet

⁷⁶) Vgl. dazu oben Teil II, Kapitel 2, II. (b) 1.

⁷⁷) So u.a. H. A. Manitiuss, *Lehrbuch der englischen Sprache*, Dresden 1847; M. Wertheims, *Kurzgefaßtes Lehrbuch ...*, 1865 (s. Fn. 59); K. Blinds, *Grammatik der englischen Sprache mit Uebungs-Beispielen*. Erster Theil: Die Formenlehre, Köln 1872; H. Th. Trauts, *Grundzüge der Englischen Grammatik und Prosodie nebst Uebungsaufgaben*, Leipzig 1873; Emil Kades, *Anleitung zur Erlernung der englischen Sprache*, 9. Aufl., Hamburg 1884.

⁷⁸) *Leitfaden für den ersten Unterricht in der deutschen Sprachlehre*, Frankfurt/Main 1833 und *Ausführliche deutsche Grammatik als Kommentar der Schulgrammatik*, Drei Abteilungen, Frankfurt/Main 1836-1839.

⁷⁹) Insbesondere in Josef Hillebrands, *Leitfaden zum vergleichenden Unterricht in der englischen Sprache*, Mainz 1844 und Jakob Heussis, *Grammatik der englischen Sprache*. Mit Berücksichtigung der neueren Forschungen auf dem Gebiete der allgemeinen Grammatik, Berlin 1846. Keines der beiden Bücher erlebte eine zweite Auflage.

werden konnte. Beide Autoren demonstrieren augenfällig, daß ein grammatisches Konzept keineswegs die methodische Umsetzung festlegt. Auch das überlieferte lateinische Muster der Grammatik fand ja die unterschiedlichsten methodisch-didaktischen Verwirklichungen in Lehrbüchern. Ein Blick in die englische Grammatik von Jakob Heussi mit ihren akribischen Differenzierungen bis in die kleinsten Sprachverästelungen hinein macht schnell deutlich, daß das Beckersche System kaum für den Schulunterricht geeignet war; dennoch hatte Heussi als praktizierender Englischlehrer seine Grammatik durchaus auch für die Schule vorgesehen.⁸⁰ Anders als Heussi nutzte Josef Hillebrand die sprachwissenschaftlichen Arbeiten Beckers nicht für die Formulierung einer Regelgrammatik, sondern als Grundlage für ein Lehrbuch, das von Beispielen und Vergleichen zwischen der deutschen und englischen Sprache ausgehend sofort zu Übungen und Übersetzungen ins Englische schreitet, ohne ein systematisches Regelgebäude zu errichten.

Die meisten Lehrbuchverfasser des 19. Jahrhunderts begnügten sich dagegen mit der Verfeinerung des grammatikorientierten Englischunterrichts traditioneller Prägung. Dieser traditionelle Englischunterricht beruhte auf zwei Arten von Lehrbüchern, die schon im 18. Jahrhundert zu finden sind. Zum einen sind dies umfassende Darstellungen der Grammatik der englischen Sprache, wie sie etwa Heinrich Christoph Albrecht⁸¹ oder Karl Philipp Moritz⁸² geschaffen haben. In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts war die Grammatik von Karl Franz Christian Wagner⁸³ das beste Beispiel für diese Art von Sprachlehre, die gleichermaßen systematische Darstellung wie Lehr- und Lernbuch war. Zum anderen handelt es sich um die als "praktische" Sprachlehren konzipierten Lehrbücher in der Tradition von Johann Valentin Meidinger,⁸⁴ die sowohl grammatische Regeln als auch Übungssätze zum Übersetzen enthielten. Gemeinsam war beiden Lehrbucharten, daß sie sich bei der Darstellung der Grammatik auf das lateinische Muster stützten und zuerst die Wortarten in der hergebrachten Reihenfolge, danach die Syntax abhandelten. Unterschied-

⁸⁰⁾ Vgl. ebd., S. V. Bereits der Umfang von fast 600 Seiten und Heussis Streben nach einer wissenschaftlichen Durchformung mit Vollständigkeit und Gründlichkeit widersprechen jedoch der Verwendung als Schulbuch.

⁸¹⁾ *Versuch einer critischen englischen Sprachlehre*, Halle 1784.

⁸²⁾ *Englische Sprachlehre für die Deutschen*, 5. Aufl., Berlin 1801.

⁸³⁾ *Vollständige und auf die möglichste Erleichterung des Unterrichts abzweckende Englische Sprachlehre für die Deutschen*, Braunschweig 1802; in der zweiten Auflage in zwei Bänden (Braunschweig 1827 und 1828) unter dem Titel *Neue Vollständige ... Englische Sprachlehre ...*.

⁸⁴⁾ Meidinger verfaßte selbst kein Englischlehrbuch. Seine Konzeption befolgten für das Englische u.a. Johann Christian Fick, *Theoretisch-praktische Anweisung zur leichtern Erlernung der Englischen Sprache*, Erster Theil: Praktische Englische Sprachlehre für Deutsche beiderlei Geschlechts, 19. Aufl., Erlangen 1837 (1. Aufl. 1793) und Hannibal Evans Lloyd, *Theoretisch-praktische Englische Sprachlehre für Deutsche*, 5. Aufl., Hamburg 1837 (1. Aufl. 1816).

lich war aber häufig die Herkunft der Beispielsätze zur Illustration der Regeln. Während die Grammatiker mit einem Anspruch auf Wissenschaftlichkeit oder Vollständigkeit oftmals Originalzitate aus der englischen Literatur als Belege verwendeten,⁸⁵ formulierten die Verfasser von praktischen Sprachlehren eigene Beispiels- und Übungssätze.

Die beiden beschriebenen Pfade der Beschäftigung mit englischer Grammatik setzten sich im 19. Jahrhundert fort. Was die Grammatiken betrifft, so begannen sich in den ersten Jahrzehnten wissenschaftliche Grammatik und Schulgrammatik voneinander abzusetzen; auf die Rolle, die Karl Franz Christian Wagner in diesem Prozeß zukam, wurde bereits hingewiesen.⁸⁶ Mit der Veröffentlichung der großen Grammatiken von Eduard Fiedler⁸⁷ und Eduard Mätzner⁸⁸ um die Mitte des Jahrhunderts trennten sich dann Lehrbuch und wissenschaftliche Grammatik endgültig. Demgegenüber vollzog sich bei den Lehrbüchern, die die englische Grammatik systematisch darstellten und praktisch einübten, keine grundsätzliche Änderung. Die Bandbreite der Erscheinungsformen dieser Lehrbuch-Art war schon im 18. Jahrhundert und in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts sehr groß gewesen;⁸⁹ das änderte sich auch im Verlauf des 19. Jahrhunderts nicht. So sehr sich diese Lehrbücher auch in Umfang, Ausführlichkeit, Übungsformen oder sprachlichen Schwerpunkten unterscheiden, ihr gemeinsames Merkmal war jedoch die Regelgrammatik nach lateinischem Muster, die das Gerüst bildete.

Konrad Macht hat versucht, die Vielfalt der Grammatikbehandlung in den Englischlehrbüchern des 19. Jahrhunderts in bestimmte Methodenströmungen zu ordnen.⁹⁰ Als wesentliches Unterscheidungsmerkmal für die Erarbeitung der Grammatik in den von Macht bestimmten methodischen Richtungen⁹¹ kristallisiert sich bei der Gegenüberstellung der von ihm für jede Methoden entwickelten Profile⁹² der Stellenwert der grammatischen Regeln heraus. Zwei Methoden, Meidinger und Seidenstücker-Plötz, gingen nach Macht beim Grammatikunterricht jeweils von einer Regel aus und übten diese dann durch Übersetzung von Einzelsätzen; sie benutzten also den deduktiven Weg. Lehr-

85) So u.a. Karl Franz Christian Wagner (s. Fn. 83) oder Johann Gottfried Flügel, *Vollständige Englische Sprachlehre* ..., Leipzig 1824.

86) Vgl. oben Teil II, Kapitel 3.

87) *Wissenschaftliche Grammatik der englischen Sprache*, Zerbst 1850.

88) *Englische Grammatik*, Berlin 1865.

89) Siehe dazu oben Teil II, insbesondere Kapitel 1-3.

90) S. Fn. 74.

91) Macht unterscheidet die Methoden Meidinger, Hamilton-Jacotot, Seidenstücker-Ahn, Seidenstücker-Plötz, Mager.

92) Vgl. *Methodengeschichte* ..., (s. Fn. 74), S. 45, 100, 148, 214 und 274.

2 Bücher der Methoden Mager und Hamilton-Jacotot favorisierten nach Macht das induktive Verfahren, d.h. die Ableitung der Regeln durch die Lernenden aus vorgegebenen Texten oder Beispielen; bei der Methode Seidenstücker-Ahn blieben die Regeln nach Machts Ansicht "verdeckt"⁹³ und wurden nur im fortgeschrittenen Unterricht eingesetzt. Dadurch ergibt sich bei Macht eine grobe Einteilung in induktive, deduktive und nicht-regelbezogene Methoden der Fremdsprachenvermittlung.

Gegen eine solche Einteilung der Lehrbücher in methodische Richtungen nach der jeweiligen Grammatikbehandlung müssen jedoch Bedenken erhoben werden. Die Quellen, d.h. die Englischlehrbücher der Zeit, rechtfertigen eine Kategorisierung unter den Gesichtspunkten, "induktiv", "deduktiv" und "verdeckte Grammatik" vor allem aus zwei Gründen nicht: Zum ersten gelingt es nicht, viele Lehrbücher eindeutig zuzuordnen. Das gilt bereits für die relativ geringe Zahl der von Konrad Macht genauer vorgestellten und für die bei ihm zusätzlich erwähnten Lehrbücher. Noch weniger lassen sich alle hier untersuchten Bücher in jedem Fall zweifelsfrei einordnen, da eine ganze Reihe von ihnen sowohl induktive als auch deduktive Elemente besitzt.⁹⁴

6 Zum zweiten verdeckt Machts Kategorisierung nach induktiver und deduktiver Grammatikbehandlung den Blick auf die Funktionen, die beide Vorgehensweisen im Fremdsprachenunterricht des 19. Jahrhunderts in zeitlich verschobenen Lehrgangsphasen hatten: Auf die induktive Hinführung zur fremden Sprache im Anfangsunterricht folgte die deduktive, systematische Grammatikbehandlung mit fortgeschrittenen Lernenden. Damit übersieht Macht die große methodisch-didaktische Innovation der Zeit, die mit dem Fremdsprachenunterrichtskonzept von Johann Heinrich Philipp Seidenstücker⁹⁵ und dessen Verwirklichung in einem Französischlehrbuch⁹⁶ ihren Ausgang genommen hatte: die Idee nämlich, einen zweistufigen Sprachkurs zu schaffen, der in der methodischen Gestaltung zwischen Anfängern und Fortgeschrittenen differenzierte. Dabei waren die methodischen Einzelelemente der Stufen keineswegs neu. Das für den Anfangsunterricht vorgesehene induktive Vorgehen war schon u.a. bei John Locke und den Philanthropen angeklungen,⁹⁷ das deduktive Arbeiten mit

⁹³) Ebd., S. 148.

⁹⁴) So u.a. J. H. Hedley, *Praktischer Lehrgang zur schnellen, leichten und gründlichen Erlernung der Englischen Sprache*, Wien 1847; Heinrich Plate, *Vollständiger Lehrgang zur leichten, schnellen und gründlichen Erlernung der Englischen Sprache*, I. Elementarstufe, 6. Aufl., Hannover 1859; Johann Baptist Hoegel, *Lehrbuch der Englischen Sprache*, 2 Teile, Wien 1862.

⁹⁵) "Lateinische Stilübungen auf Schulen", in: J. H. P. Seidenstücker, *Aufsätze pädagogischen und philologischen Inhalts*, Helmstedt 1795, S. 1-37.

⁹⁶) *Elementarbuch zur Erlernung der Französischen Sprache*, Erste Abtheilung, Dortmund und Leipzig 1811, Zweite Abtheilung, ebd. 1813.

⁹⁷) Vgl. dazu oben Teil II, Kapitel 4.

den Grammatikregeln für die zweite Stufe des Unterrichts war fester Bestandteil des traditionellen Fremdsprachenlernens. Diejenigen Lehrbuchautoren, die die Seidenstückersche Konzeption übernahmen, wie J. T. G. Hecker⁹⁸ oder Carl Munde,⁹⁹ schwankten daher nicht, wie Konrad Macht meint, zwischen unterschiedlichen Methodenkonzepten in den Anfangs- und Fortgeschrittenenbänden ihrer Lehrbücher,¹⁰⁰ sondern sie hatten nur Seidenstückers didaktisch-methodische Idee des zweistufigen Lehrgangs übernommen. Durch die methodische Differenzierung für die beiden Stufen unterschied sich das Sprachlehrkonzept von Seidenstücker auch von einer inhaltlichen progressiven Stufung, die beispielsweise dadurch realisiert wurde, daß zu der geschätzten, aber schwierigen Grammatik von Karl Franz Christian Wagner¹⁰¹ hinführende Elementarsprachlehren erschienen, die jedoch kein anderes methodisches Vorgehen propagierten, sondern lediglich einen im Umfang der Regeln eingeschränkten Vorkurs schufen.¹⁰²

Neu an Seidenstückers Konzept war der Lehrgangsgedanke, d.h. die Vorstellung, man benötige ein mehrbändiges Fremdsprachenlehrwerk, das im Verlaufe eines mehrjährigen Kurses kontinuierlich durchgearbeitet wird. Bei Carl Mundes Lehrbüchern wird der Lehrgangscharakter schon in den Titeln angezeigt: "Erster Unterricht im Englischen", "Zweiter Unterricht im Englischen".¹⁰³ Nicht immer verwirklichte ein Lehrbuchautor das Lehrgangskonzept in mehreren Bänden. Daneben gab es auch Englischlehrbücher, die nach einem kurzen induktiven Vorspann gleich mit regelgrammatischer Arbeit fortfuhren.¹⁰⁴

Das beschriebene Lehrgangskonzept von Seidenstücker wirkte sich vor allem auf die Darbietung und Erarbeitung der Grammatik aus. Zunächst mußten

98) *Elementarbuch der englischen Sprache*. Nach Joh. H. Ph. Seidenstücker's Methode bearbeitet. Erste Abtheilung, 2. Aufl., Hamm und Leipzig 1831; Zweite Abtheilung, Hamm und Leipzig 1826. (5. Aufl. bis 1858; vgl. Konrad Schröder, *Lehrwerke ...*, wie Fn. 3, S. 120). Mit fünf Auflagen in 35 Jahren war dieses Lehrbuch gar nicht so wenig erfolgreich, wie Konrad Macht annimmt (vgl. *Methodengeschichte ...*, S. 105). Die Auflagenzahl deutet vielmehr darauf hin, daß sich das Seidenstückersche Konzept auch schon vor dem Erscheinen des erfolgreichen Lehrwerks von Carl Munde (s. unten Fn. 99) in gewissem Umfang durchsetzte.

99) *Erster Unterricht im Englischen*, Dresden 1844; *Zweiter Unterricht im Englischen*, Dresden 1846. Der *Erste Unterricht* erschien ab der 4. Auflage 1849 in zwei Abteilungen und wurde bis in das 20. Jahrhundert hinein immer wieder neu aufgelegt. Vgl. dazu auch unten Kapitel 4.

100) Vgl. *Methodengeschichte ...*, (s. Fn. 74), S. 13, 114 ff., 232.

101) S. Fn. 83.

102) Z.B. Henry Maria Melford, *Vereinfachte Englische Sprachlehre*, Erste Studien vor dem Gebrauche der Wagner'schen Neuen Englischen Sprachlehre für die Deutschen, Braunschweig 1841.

103) S. Fn. 99.

104) So Franz Ahn, *Praktischer Lehrgang zur schnellen und leichten Erlernung der Englischen Sprache*, Erster Cursus, St. Louis 1877.

aus dem gesamten Bestand an grammatischen Phänomenen diejenigen ausgesucht werden, die für den Einstieg nötig und nützlich waren. Die Lehrbuchautoren stellten somit eine Art Basisstoff zusammen, der später im Fortgeschrittenstadium wiederholt, systematisiert und erweitert werden konnte. Die Anfangsphase eines solchen Lehrgangs unterschied sich demnach einerseits in Stoff und grundsätzlicher Vorgehensweise vom späteren Grammatikunterricht, andererseits legte sie das Gewicht — je nach Lehrbuch und Intentionen des Autors — stärker auf die Sprechfertigkeit und auf andere Sprachübungsformen. Dies wirkte auf die Stoffauswahl zurück. Die Abfolge der Wortarten im lateinischen Grammatikmuster war für das Sprechenlernen höchst ungünstig, da das Verb, das erst relativ spät behandelt wurde, zum Formulieren vollständiger Sätze unumgänglich war. Manche Lehrbuchverfasser behelfen sich damit, daß sie zumindest die Hilfsverben "to have" und "to be" in die ersten Lektionen vorzogen;¹⁰⁵ andere begannen sofort mit Vollverben.¹⁰⁶

Für die Grammatikbehandlung in den Englischlehrbüchern des 19. Jahrhunderts lassen sich demnach drei unterschiedlich starke Strömungen feststellen, die quer zu den von Konrad Macht herausgestellten Methoden verlaufen. Zu den beiden dominierenden Mustern der Grammatikbehandlung gehörten erstens die sich an der lateinischen Wortklassengrammatik orientierenden Lehrbücher, die induktiv oder deduktiv vorgehen konnten,¹⁰⁷ zweitens die das methodisch differenzierende Kurskonzept Seidenstückers anwendenden Lehrwerke, in denen einem übungsbetonten Hinführungsteil die stärker systematische Grammatikbehandlung folgte. Auch bei diesem didaktischen Konzept verbanden sich induktive und deduktive Elemente; die aus didaktischen Gründen grammatisch vereinfachte und umgestellte sprachliche Hinführung induktiver Art wurde durch eine systematische, deduktive Regelgrammatik ergänzt. Diese beiden Richtungen waren am weitesten verbreitet.

Die dritte, sehr viel schwächer ausgeprägte methodische Strömung kreiste um die Idee der Anschauung. Hierbei wurde die englische Sprache entweder in Beispielsätzen und zusammenhängenden Texten — wie bei Lehrbüchern der

105) So u.a. Philipp Schifflin, *Anleitung zur Erlernung der englischen Sprache*. Erster Cursus, Essen 1841; Wilhelm Gesenius, *Lehrbuch für den ersten Unterricht in der Englischen Sprache*, Bremen 1864.

106) So z.B. W. Claus, *Englische Elementargrammatik*, Leipzig 1870; Gottfried Gurcke, *Englische Schulgrammatik*, Erster Theil: Elementarbuch, 4. Aufl., Hamburg 1873.

107) Induktives Vorgehen anhand der nach dem lateinischen Grammatikmuster ausgewählten Beispiele findet sich bei Eduard Wiebe, *Die Anfänge des Englischen bis zum Lesen und Uebersetzen eines leichten Klassikers*, Hamburg und Leipzig 1842. Das wesentlich häufigere deduktive Verfahren wendeten u.a. an: Emil Kade, *Anleitung zur Erlernung der englischen Sprache*, 1884 (s. Fn. 77); J. S. S. Rothwell, *Erstes Lehrbuch der englischen Sprache*, München 1858.

Interlinearmethode¹⁰⁸ — oder aber mit Hilfe von Bildern und Gegenständen — wie in dem Lehrbuch von Ignaz und Ernst Lehmann¹⁰⁹ — vorgeführt und eingeübt. Die Vorstellung, daß man von der konkreten Anschauung ausgehen müsse, um eine fremde Sprache zu lernen, war schon von den Philanthropen geäußert worden.¹¹⁰ Mit der Interlinearmethode um die Mitte des 19. Jahrhunderts erhielt sie eine abweichende Ausprägung. Die Einstellung der Anhänger der Interlinearmethode zur Grammatikbehandlung veränderte sich im Laufe der Zeit. Hatten frühe Vertreter dieser Richtung die grammatischen Erklärungen noch weitgehend dem Zufall ihres Auftretens im zugrundegelegten Text überlassen,¹¹¹ so wurde dieses oft kritisierte Verfahren im hier untersuchten Zeitraum zugunsten von systematischen Grammatik-Vorkursen aufgegeben.¹¹² Das Ziel der Interlinear-Methodiker, ihren Schülern die Fremdsprache durch die Bearbeitung eines Originaltextes nahezubringen, wurde nun durch regelgrammatische Zusatzlernstoffe verwässert. Unter allen methodischen Ansätzen verzichteten lediglich Ignaz und Ernst Lehmann ganz bewußt auf eine Strukturierung ihres Lehrbuches nach grammatischen Grundsätzen. Ihr situatives, mündliches und handlungsbezogenes Vorgehen war für den Englischunterricht in den siebziger Jahren des 19. Jahrhunderts einzigartig. Allerdings fanden sie vor der neusprachlichen Reformbewegung keine Nachahmer.

Die Grammatik behielt bis zur neusprachlichen Reformbewegung eine zentrale Stellung in den Lehrbüchern des Englischen. Die lateinische Wortklassengrammatik wurde nicht verworfen, aber doch durch die einsetzenden didaktischen Überlegungen über den Aufbau eines Lehrgangs — zumindest für den Anfangsunterricht — zurückgedrängt und modifiziert. Induktives und deduktives Erarbeiten der Grammatik existierten nebeneinander und wurden verstärkt lehrgangsbezogen eingesetzt. Dieser Umgang mit dem Kernbereich des Fremdsprachenlernens weist klar auf eine fortschreitende Didaktisierung der Lehrbücher hin, die Grammatik, Texte und Übungen gleichermaßen erfaßte.

108) Eine ganze Anzahl von Englischlehrbüchern, die auf Hamilton oder Jacotot aufbauten, wurden in Teil II bereits berücksichtigt. Zur theoretischen Grundlegung der Interlinearmethode vgl. oben Teil II, Kapitel 4.

109) *Lehr- und Lesebuch der Englischen Sprache nach der Anschauungs-Methode mit Bildern*, 2 Bände, Mannheim 1872 und 1873.

110) S. oben Teil II, Kapitel 4.

111) So u.a. Peter Josef Weckers, *Lehrbuch der Englischen Sprache nach Hamilton'schen Grundsätzen*, Mainz 1836 und S. N. Sherwood, *Englisches Lesebuch*, Lübeck 1832.

112) H. Scharnberger, *Lehrbuch der Englischen Sprache*, Bayreuth 1853, schickt eine kurze Formenlehre zur Lernerleichterung voraus. J. F. W. Zimmer bietet eine auf über 100 Seiten ausgearbeitete Grammatik, ehe Interlineartexte als Sprachvorlagen folgen; vgl. *Lehrbuch der Englischen Sprache ...*, 1844 (s. Fn. 60).

2. *Texte und Themen*

Die für den Englischunterricht von 1840 bis zur neusprachlichen Reformbewegung vorhandenen Ziele und Schwerpunkte wirkten sich auf die Auswahl und die unterrichtlichen Funktionen von Texten aus. Als Text werden hier Verbindungen mehrerer Sätze bezeichnet, die einen sachlichen Zusammenhang ergeben. Texte wurden damals sowohl unter dem Gesichtspunkt der Bildungsaufgabe des Englischunterrichts, aber auch mit dem Blick auf ihren Nutzen für das praktische Sprachenlernen ausgewählt. Abhängig von seiner Einstellung hob ein Lehrbuchautor den einen oder den anderen Aspekt stärker hervor. Die bildende Funktion von Texten und Themen wurde allerdings nur selten *expressis verbis* betont. Wenn ein Lehrbuchautor jedoch bestimmte Textsorten und Themenbereiche wie literarische Texte oder historische Darstellungen auswählte¹¹³ und Anekdoten und andere banale Kurztexte ablehnte,¹¹⁴ so läßt das darauf schließen, daß es ihm eher um bildende Inhalte ging.

Die Lehrbuchverfasser begründeten die Text- und Themenwahl oftmals mit dem Nützlichkeitsaspekt. Die Ansichten darüber, welche Textsorten und Sachgebiete in dieser Hinsicht besonders für das Sprachenlernen geeignet seien, gingen jedoch weit auseinander. So sind die von einem Autor gelobten kurzen Anekdoten oder Dialoge¹¹⁵ genau das, was ein anderer um jeden Preis vermeiden möchte.¹¹⁶ Einige Verfasser heben hervor, wie wichtig es sei, durch Texte das Interesse der Schülerinnen und Schüler für den Englischunterricht zu wecken,¹¹⁷ anderen liegt die Belehrung über andere Wissensgebiete am Herzen.¹¹⁸ Die beiden Begriffe "Study and Recreation", die Ludwig Gantter zum Titel seiner Chrestomathie wählte,¹¹⁹ charakterisieren das Feld der Texte in den Lesebüchern der Zeit.

Englischsprachige Texte waren nicht nur auf Lesebücher beschränkt. Sprachlehren, Übungsbücher, Gesprächsbücher und Briefsteller enthielten eben-

¹¹³⁾ Beispiele hierfür sind: Ludwig Gantter, *Study and Recreation*. Englische Chrestomathie für Real- und Gelehrte Schulen und den Privatgebrauch, Stuttgart 1848 und E. Fison und M. Ziegler, *Auswahl charakteristischer Prosastücke und Dichtungen aus der englischen Literatur*, Halle 1873.

¹¹⁴⁾ So Carl Mager in seinem französischen Lesebuch, *Französisches Lesebuch für untere Classen*. Erster Band, Neue Auflage, Stuttgart und Tübingen 1842.

¹¹⁵⁾ Vgl. Rudolph Degenhardt, *Erstes Englischs Lesebuch*, 3. Aufl., Bremen 1875.

¹¹⁶⁾ So wendet sich Carl Munde gegen die üblichen deutsch-englischen Dialoge, weil sie bei Kindern nur zu papageienartiger Hersagerei führten; vgl. *Erster Unterricht im Englischen*, Erste Abtheilung, 8. Aufl., Leipzig und New York 1854, S. IV.

¹¹⁷⁾ Vgl. Marie Klostermann, *English Reader*. Ein Lesebuch für Anfänger, Bonn 1883.

¹¹⁸⁾ Vgl. F. J. Wershoven und A. L. Becker, *Englisches Lesebuch*, 3. Aufl., Cöthen 1883; das Buch enthält Texte zur Geschichte, Naturwissenschaft und zum klassischen Altertum.

¹¹⁹⁾ Vgl. Fn. 113.

falls Texte unterschiedlicher Art und Funktion. Insgesamt war die Behandlung von Texten in allen Lehrbuchtypen sehr uneinheitlich. Eine große Variationsbreite bestand bei den Textsorten, bei den didaktischen Aufgaben, die man Texten zuwies, und schließlich bei den Themen, die berücksichtigt wurden. Zwar gab es bei allen drei Aspekten Gemeinsamkeiten, die sich aber nicht als allgemeiner Trend beschreiben lassen.

Waren die Textsorten, Textfunktionen und Textthemen auch sehr vielfältig, so besaßen die Texte doch in anderer Hinsicht durchaus Gemeinsamkeiten, nämlich im Bezug auf die Zielgruppe. Die Ausbreitung des schulischen Englischunterrichts in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts hatte zur Folge, daß Englischlehrbücher in der Regel für jugendliche Lernende konzipiert wurden. Für den gesamten Zeitraum von 1840 bis zur neusprachlichen Reformbewegung existieren Aussagen, die ein Anknüpfen des Englischunterrichts an das Lebensumfeld der Schülerinnen und Schüler belegen. So plädierte Emil Otto für anwendungsorientierte Gespräche, die in den "gewohnten Lebenskreis" der Lernenden einführen und die die überlieferten Dialoge, wie beispielsweise zwischen einem Gentleman und seinem Schneider, ablösen sollten.¹²⁰ Sein Gesprächsbuch zeigt ebenso wie andere Sprachlehren und Elementarbücher bereits durch die Themenwahl im Anfangsunterricht, nämlich Schule und Klassenzimmer,¹²¹ daß der Alltag der Zielgruppe auch im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt wurde. Ein weiterer Aspekt der Textauswahl hing mit der Konzentration auf jugendliche Englischlernende zusammen: die Entdeckung englischer Jugend- und Kinderliteratur sowie englischer Schulbücher als Quelle für Lesebuchtexte. Ludwig Gantter hielt Auszüge aus Kinder- und Schulbüchern für wesentlich besser geeignet als den "Vicar of Wakefield",¹²² der zum Standardrepertoire des deutschen Englischunterrichts in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts gehörte.¹²³

¹²⁰⁾ *Neues englisch-deutsches Gesprächbuch*, Stuttgart 1864, S. V.

¹²¹⁾ So u.a. Gottfried Gurcke, *Praktischer Lehrgang zur leichten und gründlichen Erlernung der englischen Sprache*, Erster Cursus, Hamburg 1852, S. 7; Ignaz und Ernst Lehmann, *Lehr- und Lesebuch der Englischen Sprache nach der Anschauungs-Methode mit Bildern*, I. Stufe: Die directe Anschauung, Mannheim 1872, I. Lektion.

¹²²⁾ Vgl. *Practische Schul-Grammatik ...*, 1849 (s. Fn. 10), S. VII. Jugendschriften berücksichtigte auch Hermann Bretschneider, *Englisches Lesebuch*, Hannover 1879. Daneben gab es Jugendliteratur bereits als Ganzschriften mit Verweisen auf die Grammatik: Heinrich Theodor Traut (Hrsg.), *Thomas Day: The History of Little Jack for the Amusement and Instruction of Youth*. Mit mehr als 350 Erklärungen alles Grammatischen nach Dr. Fölsing's Lehrbuche ..., Leipzig 1863. Ludwig Gantter erläuterte die Vorzüge von Jugendschriften für den Englischunterricht in seinem Artikel über englische Sprache in: K. A. Schmid (Hrsg.), *Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens*, Gotha 1860, S. 112 ff., bes. S. 117.

¹²³⁾ So hatte Johann Heinrich Fölsing in seiner 1840 zum ersten Mal erschienenen Grammatik alle Belegbeispiele dem "Vicar of Wakefield" entnommen; vgl. *Lehrbuch für den wissenschaftlichen Unterricht in der Englischen Sprache*, 6. Aufl., Berlin 1853. Der spätere Bearbeiter der

Es war ein neuer didaktischer Gesichtspunkt, Texte nicht nur unter der Fragestellung auszusuchen, ob sie für einen Schultyp paßten¹²⁴ und die gewünschten Spracheigenschaften in Bezug auf Stil, literarischen Wert oder Sachvokabular enthielten, sondern auch unter dem Aspekt, ob sie im Hinblick auf bestimmte Lernergruppen geeignet seien. Das betraf ebenfalls die Englisch lernenden Mädchen. Franz Ahn nahm daher Texte in sein Lesebuch für höhere Töcherschulen auf, die "eigends auf das innere und äußere Leben des Mädchens Bezug" haben sowie "von Frauenhand und mit dem den Frauen eigenthümlichen Zartgefühl" verfaßt seien.¹²⁵ Nicht alle Englischlehrbücher für weibliche Lernende betonten das vermeintlich weibliche Prinzip so sehr wie Ahn; Thekla von Baudissins Bearbeitung der Grammatik von Lindley Murray, die sie "allen Englisch lernenden Damen" widmete,¹²⁶ oder das Lesebuch von E. Fison und M. Ziegler für höhere Töcherschulen¹²⁷ unterscheiden sich nicht grundsätzlich von anderen Sprachlehren und Lesebüchern. Die Anpassung von Englischlehrbüchern an Alter, Geschlecht, Lebensumwelt und Interessen der Schülerinnen und Schüler kann als ein sich im untersuchten Zeitraum langsam herausbildendes gemeinsames Merkmal und als ein weiteres Anzeichen für die fortschreitende Didaktisierung der Lehrbücher festgehalten werden.

Bei den in die Lehrbücher der Zeit aufgenommenen englischen Texten lag die Gemeinsamkeit — wie schon in der Zeit von 1770 bis 1840¹²⁸ — in der großen Variationsbreite bei Textsorten und Themen. Doch gab es einen häufig anzutreffenden Kernbereich, zu dem bei den Texttypen die kurzen Prosaformen, wie Fabel und Anekdote, sowie Briefe und Gedichte zu zählen sind; aber sogar diese Textsorten stießen gelegentlich auf Ablehnung.¹²⁹ Daneben erprobten die Lehrbuchverfasser neue Textformen, wie Wortspiele,¹³⁰ Lieder,¹³¹ Sta-

Fölsing-Grammatik, Carl van Dalen, ersetzte die Beispiele durch andere, weil die "Ungeeignetheit [des "Vicar of Wakefield"] für den Schulgebrauch aber jetzt ziemlich allgemein angesehen wird" (11. Aufl., 1863, S. X).

124) Das war im 18. Jahrhundert und zu Beginn des 19. Jahrhunderts überwiegend für den Englischunterricht an Handelsschulen geschehen, für den Handelskorrespondenz, geographische und allgemein-landeskundliche Texte ausgewählt wurden. Vgl. dazu die Lehrbücher von C. D. Ebeling, *Vermischte Aufsätze in englischer Prose*, 4. Aufl., Hamburg 1784 und J. M. F. Schulze, *Neues Englisch-geographisches und historisches Lesebuch*. Erster Theil, Halle 1789.

125) Franz Ahn, *Englisches Lesebuch für höhere Töcherschulen*, Köln 1861, S. III.

126) *Englische Sprachlehre*, Wien 1846, Untertitel.

127) *Auswahl charakteristischer Prosastücke* ..., 1873 (s. Fn. 113).

128) Vgl. dazu oben Teil II, Kap. 2, I. (a) 3.

129) S. oben Fn. 114.

130) So Johann Baptist Hoegel, *Lehrbuch der Englischen Sprache*. Erster Theil, Wien 1862, S. 148 f. und A. Verron, *Englisches Lesebuch* ..., 1883 (s. Fn. 36), S. 1 ff.

131) Vgl. Ignaz und Ernst Lehmann, *Lehr- und Lesebuch* ... (s. Fn. 109), S. 139 ff., die für bekannte deutsche Melodien neue englische Texte bringen. Ludwig Gantter hat in seine englische

tistiken,¹³² Rätsel und Problemlösungsaufgaben¹³³ und sogar "legal forms";¹³⁴ keiner dieser neuartigen Lehrbuchtexte erreichte jedoch eine größere Verbreitung. Die bisher genannten Textformen waren in den Lehrbüchern zumeist durch authentische Texte vertreten, die aus englischen Originalschriften entnommen worden waren. Da die Lehrbuchautoren sich mit Quellenangaben jedoch äußerst zurückhielten, ist es oft unmöglich, die Herkunft eines Textes zu bestimmen. Daß aus denselben Quellen geschöpft oder kräftig voneinander abgeschrieben wurde, sieht man daran, daß bestimmte Texte sich über Jahrzehnte hinweg in den Lehrbüchern unterschiedlicher Autoren fanden.¹³⁵

Die verwirrende Textfülle läßt sich selbst aus der historischen Distanz nur schwer systematisieren. Doch bietet die Frage nach der didaktischen Funktion der jeweiligen Texte erste Strukturierungsmöglichkeiten. Im damaligen Englischunterricht erfüllten Texte drei wesentliche Aufgaben: Als erstes waren sie Belege und Beispiele für grammatische Phänomene. Als solche fanden sie sich in erster Linie in Sprachlehren; möglich war aber auch die Verschränkung von grammatisch orientierter Textlektüre im Lesebuch mit einer Vertiefung in der Schulgrammatik, die in getrennten Bänden vorlagen.¹³⁶ Häufig und traditio-

Chrestomathie (s. Fn. 113) die Texte von Volksliedern aus England, Schottland und Irland aufgenommen.

¹³²⁾ Bei Friedrich Werner, *Geographische Charakterbilder* ..., 1867 (s. Fn. 71), Vorspann.

¹³³⁾ So S. Oepke, *Englisches Lesebuch*, Erster Teil: Unterstufe, Goslar 1882 und Zweiter Teil: Mittelstufe, Goslar 1882.

¹³⁴⁾ Vgl. M. Wertheim, *Kurzgefaßtes Lehrbuch* ..., 1865 (s. Fn. 59), S. 265.

¹³⁵⁾ Aus der Vielzahl dieser Textüberschneidungen sollen hier nur einige Beispiele angeführt werden: Die Erzählung "Rip van Winkle" von Washington Irving findet sich u.a. in Heinrich Lüdecking, *Englisches Lesebuch*, Zweiter Theil, Wiesbaden 1864; Emil Seeliger, *Englisches Lesebuch*, Wien 1877 und A. Verron, *Englisches Lesebuch*, Münster 1883. Die Beschreibung des Erdbebens in Lissabon von Blair wurde in Heinrich Plate, *The English Reader*, Hannover 1850, in Karl Morgenstern (Bearb.), *Gottfried Ebeners Englisches Lesebuch für Schulen und Erziehungsanstalten*, Stufe III, 2. Aufl., Hannover 1882 und in H. Grewe, *Englisches Lesebuch*, Hannover 1884 aufgenommen. Eine weitere Erzählung von W. Irving ("The Adventure of the Mason") ist in acht Lesebüchern vorhanden, darunter der Chrestomathie von Ludwig Gantter (s. Fn. 113), den Lesebüchern von Franz Ahn (s. Fn. 125) und Rudolph Degenhardt (s. Fn. 115). Sehr beliebt waren auch das Kurzdrama "Alfred", Briefe der Lady Montague, die Rede von Pitt über die Abschaffung der Sklaverei und Bulwer Lyttons vergleichende Ausführungen über Franzosen und Engländer. Immer wieder und unter wechselnden Überschriften tauchte auch ein leicht humoristischer Dialog über das Überbringen schlechter Nachrichten auf, so u.a. bei G. M. Jung, *Erstes Englisches Lese- & Conversationsbuch*, Nürnberg 1863, bei Karl Deutschbein, *Theoretisch-praktischer Lehrgang der englischen Sprache*, 10. Aufl., Cöthen 1888, F. A. Callin, *Englisches Lesebuch für die zweite Stufe des Unterrichts*, Hannover 1857 und Karl Graeser, *Praktischer Lehrgang zur schnellen und leichten Erlernung der Englischen Sprache*, Zweiter Kursus: Erstes Englisches Lesebuch, 7. Aufl., Leipzig 1891. Bei den Gedichten fehlten fast nie "Rule Britannia" und "We are Seven" von Wordsworth.

¹³⁶⁾ So bei S. Oepke, dessen *Lehrbuch der englischen Sprache*. Erster Teil, Goslar 1886, den Untertitel trägt: Grammatische Ergebnisse der englischen Lektüre nebst Übungsstücken. Im Anschluß an des Verfassers Englisches Lesebuch, Teil I (zum Lesebuch s. Fn. 133).

nellerweise verwendeten die Verfasser von Sprachlehren und Grammatiken Einzelsätze als Grammatikbeispiele, die entweder aus den Werken englischer Schriftsteller entnommen,¹³⁷ wie dies häufig im 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts der Fall war, oder selbst formuliert waren, wie es in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zur Regel wurde.¹³⁸

Die zweite Funktion von Texten lag darin, daß sie als Lesestücke unterschiedliche Informationen zu einer Fülle von Themen, daneben Kenntnisse über die englische Literatur und schließlich Anschauungsmaterial für Varianten sprachlichen Stils vermittelten. Im Gegensatz zur erstgenannten Beispielfunktion, bei der Texte der Grammatik nachgeordnet waren, stehen Textinhalt und -form hier im Mittelpunkt. Auf die thematische Ausrichtung dieser Lesetexte wird im folgenden noch eingegangen. Lesetexte wurden jedoch nicht immer nur um der in ihnen enthaltenen Informationen willen gelesen. Einige Lehrbuchautoren lehnten informative Texte ausdrücklich ab, da sie den Anfänger beim Fremdsprachenlernen zusätzlich belasteten, wenn es doch hauptsächlich um die "Einprägung der Sprachformen und Auffassung mancher Abweichungen von der Muttersprache" gehe.¹³⁹

Als drittes besaßen Lesetexte auch Übungsfunktionen, indem sie den Stoff zu Sprechübungen¹⁴⁰ und Modelle für die eigene Textproduktion der Schüler lieferten. Besonders deutlich wird diese doppelte Verwendbarkeit von Texten in der englischen Fassung der Briefesammlung von Carl Munde,¹⁴¹ die als landeskundliches Lesebuch und als Leitfaden zum Verfassen von englischen Briefen eingesetzt werden konnte. Schon daran zeigt sich, daß sich Lese- und Übungstexte nicht immer klar voneinander trennen lassen. Übersetzungsstücke konnten dem Lesen, Lesetexte der grammatischen Übung dienen. Da sich im Laufe des 19. Jahrhunderts das Übungsrepertoire ausweitete, gab es für methodisch geschickte Lehrer viel mehr Möglichkeiten, Texte einfallsreich zur Sprachübung zu verwenden.

¹³⁷⁾ Die für die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts führende Grammatik von Karl Franz Christian Wagner (s. Fn. 83) hatte eine große Anzahl solcher Belege aus der englischen Literatur, zu denen sogar — als Lernhilfe — eine gesonderte Übersetzung erschien: J. Hoffa, *Hilfsbuch zum Erlernen der Englischen Sprache*. Nach der neuesten Auflage der Wagner'schen Englischen Sprachlehre für die Deutschen, Marburg 1841.

¹³⁸⁾ Vgl. u.a. Johann Baptist Hoegel, *Lehrbuch der Englischen Sprache*, Wien 1862 oder Wilhelm Gesenius, *Lehrbuch für den ersten Unterricht in der Englischen Sprache*, Bremen 1864.

¹³⁹⁾ Heinrich August Manitius, *Lehrbuch der englischen Sprache*, Dresden 1847, S. VI.

¹⁴⁰⁾ Vgl. u.a. Ludwig Gantter, *Study and Recreation*, 1848 (s. Fn. 113), S. V.

¹⁴¹⁾ *English Edition or Key to Dr. Carl Munde's "Briefe zum Übersetzen in das Englische" ...*, Leipzig und New York 1855.

In der Zeit von 1840 bis zur neusprachlichen Reformbewegung waren Texte ein selbstverständlicher Bestandteil des Fremdsprachenlernens. Nur ganz wenige Verfasser verzichteten in ihrem gesamten Lehrwerk vollständig auf zusammenhängende Texte und beschränkten sich auf die Erläuterung der Grammatik durch Einzelsätze.¹⁴² Ansonsten war es üblich, daß ein textloses Elementarbuch beispielsweise durch ein Lesebuch ergänzt wurde¹⁴³ oder eine Regelgrammatik durch einen Einführungskurs, der Texte verwandte.¹⁴⁴ Da für das Englischlernen in der Schule aber nur ein relativ kurzer Zeitraum von zwei bis vier Jahren vorgesehen war, konzentrierte sich die Lesebucharbeit auf ein oder zwei Jahre, damit im letzten Jahr eine Ganzschrift gelesen werden konnte.¹⁴⁵ Eine besondere Kategorie bildeten Lehrbücher der Interlinearmethode, die einen längeren Text in Abschnitte aufteilten und jeweils einen Abschnitt als Lektionstext zur grammatischen Analyse, als Übungsmaterial und auch als Lesetext bearbeiten ließen.¹⁴⁶ Bei der Interlinearmethode stand der fremdsprachliche Text im Mittelpunkt, der zuweilen allerdings mit einer Wortklassengrammatik in Lektionen zusammengezwungen wurde.¹⁴⁷

-
- 142) So Karl Wilhelm Eb, *Englische Grammatik*. Vollständiges Lehrgebäude der Englischen Sprache für Deutsche, Leipzig 1840; Theodor Weischer, *Lehrbuch der englischen Sprache*, Erster Teil, 2. Aufl., Köln 1877; dass., Zweiter Teil, Neuwied und Leipzig 1876; Johann Lautenhammer, *Lehrbuch der Englischen Sprache*, 3 Teile, München 1881-83.
- 143) So z.B. Josef Hillebrand, *Leitfaden zum vergleichenden Unterricht in der englischen Sprache*, Mainz 1844 und ders., *Lesestücke zur Einübung der englischen Formen- und Satzlehre*, Mainz 1845; G. M. Jung, *Theoretisch-praktisches Lehrbuch der Englischen Sprache*, Nürnberg 1862 und ders., *Erstes Englischs Lese- und Conversationsbuch*, Nürnberg 1863.
- 144) Z.B. Johann Baptist Hoegel, *Lehrbuch der Englischen Sprache*. Erster Theil: Elementarbuch, oder praktisch methodische Anleitung zum Lesen und Verstehen, Sprechen und Schreiben des Englischen, 2. Aufl., Wien 1862; dazu: Zweiter Theil: Compendium der englischen Grammatik ..., 2. Aufl., Wien 1862; J. C. A. Winkelmann, *Lehrbuch der Englischen Sprache für Realschulen*, Erster Theil: Die Aussprache und Formlehre, Hannover 1860, dazu: Zweiter Theil: Die Syntax, Hannover 1861.
- 145) So z.B. der Vorschlag von O. Natorp, *Lese- und Übungsbuch für den Unterricht in der englischen Sprache*. Erster Teil: Für die untere Lehrstufe, Wiesbaden 1885, S. IV f.
- 146) Dies waren u.a. die Bearbeitungen des Robertson'schen Lehrbuchs durch August Boltz (*Neuer Lehrgang der Englischen Sprache*, Teil 1 bis 3, Berlin 1852) und W. Oelschläger (*Lehrbuch der englischen Sprache*, Teil 1 bis 3, 2. Aufl., Stuttgart 1850, 1852 und 1853); daneben das Werk eines anonymen Verfassers, der Ossians Gedichte als fortlaufenden Text benutzte (*Anmuthiger Weg zur Erlernung der Englischen Sprache mit und ohne Lehrer*, Braunschweig 1853), und das Elementarbuch von Ernst Hauschild und John Mickelthwate (*Elementarbuch der englischen Sprache nach der calculirenden Methode bearbeitet*, 2. Aufl., Leipzig 1850) mit einem Bibeltext.
- 147) So bei F. A. Callin, *Elementarbuch der englischen Sprache*, Erster Cursus, Hannover 1840; H. Scharnberger, *Lehrbuch der Englischen Sprache nach dem Robertson'schen Systeme*, Bayreuth 1853; F. Booch-Arkossy, *Praktisch-theoretischer Lehrgang der englischen Schrift- und Umgangssprache nach der Robertson'schen Methode*, Dessau 1856. Das Lehrbuch von F. A. Callin wurde von Carl W. Mager als gute Verwirklichung seiner genetischen Methode bezeichnet. Vgl. unten Kapitel 5.

In zahlreichen Englischlehrbüchern folgten die Texte in einem gesonderten Anhang der Elementargrammatik.¹⁴⁸ Die Verknüpfung von Textarbeit und Grammatikunterricht blieb somit weitgehend dem Lehrer überlassen. Erste Ansätze zu der Überlegung, welche Inhalte oder Texte besonders geeignet seien, ganz bestimmte grammatische Phänomene zu illustrieren, gab es jedoch schon im 19. Jahrhundert. Rudolph Degenhardt beschrieb das im zweiten Teil seines Englischlehrbuchs gewählte Verfahren so:

Der Sprachstoff ist so gewählt, daß die grammatischen Gesetze zugleich zur Anschauung gebracht werden [...] Die in jeder Lektion wiederkehrenden Theile sind: englische Mustersätze, [...] Regeln, [...] ein kurzes englisches Lesestück, das zwar vorzugsweise dazu bestimmt ist, die Schüler nach und nach in den eigentlichen Geist der englischen Sprache und namentlich auch in die Schriftsprache einzuführen, das aber jedesmal so gewählt ist, daß es zugleich die vorher mitgetheilten grammatischen Punkte in einem gewissen Grade wieder veranschaulicht; und Aufgaben zur Einübung und Befestigung des vorher Mitgetheilten.¹⁴⁹

Die Lesestücke erfüllten somit die Funktion, daß die Schüler die gerade von ihnen abgeleiteten grammatischen Regeln nicht nur in speziell dazu formulierten Einzelsätzen, sondern auch im Textzusammenhang wiedererkennen und verstehen sollten. Besonders im Anfangsunterricht hatten Texte daher vor allem die Aufgabe, den grammatischen Unterricht zu unterstützen und zu ergänzen. Für fortgeschrittene Lernende erhielten Texte einen anderen Stellenwert: Sie standen oftmals am Beginn der fremdsprachlichen Arbeit, zuweilen nahm man sie in besonderen Lektürestunden durch.¹⁵⁰

Die thematische Ausrichtung ihrer Texte lag den Lese- und Lehrbuchverfassern am Herzen und wurde häufig in den Vorworten erörtert und begründet.¹⁵¹ Fünf große Themenkomplexe bildeten den gemeinsamen Nenner für eine ganze Anzahl von Englischlehrbüchern: Alltagswelt, Allgemeinwissen, Landeskunde, Geschichte und Literatur.¹⁵² Sie waren unterschiedlichen Unterrichtsstufen zugeordnet: Alltagswelt und Allgemeinwissen waren die Basis für die im Anfangsunterricht häufigen Kurztexte, Briefe und Gespräche; demge-

¹⁴⁸ So u.a. bei Gottfried Gurcke, *Praktischer Lehrgang* ..., 1852 (s. Fn. 121); Wilhelm Gesenius, *Lehrbuch für den ersten Unterricht* ..., 1864 (s. Fn. 105); Carl Deutschbein, *Theoretisch-praktischer Lehrgang der englischen Sprache*, 3. Aufl., Cöthen 1877.

¹⁴⁹ *Naturgemäßer Lehrgang* ..., 1861 (s. Fn. 3), S. V.

¹⁵⁰ So empfohlen z.B. für den Englischunterricht an Realschulen ab Obertertia, vgl. M. Krummacher, *Ueber die Methode des englischen Unterrichts auf Realschulen*, Berlin 1879, S. 19.

¹⁵¹ Ausführliche Begründungen zur Textthematik finden sich bei Heinrich Saure, *Englisches Lesebuch für Realgymnasien* ..., Berlin 1885; Oscar Busch und Henry Skelton, *Handbuch der englischen Umgangssprache*, Leipzig 1855 und insbesondere bei Ludwig Gantter, *Study and Recreation*, 1848 (s. Fn. 113) und Gantter, *Englische Sprechschule*, Stuttgart 1859.

¹⁵² Ein weiterer, aber weniger prominenter Themenbereich ist Naturwissenschaft und Naturkunde. Texte dazu können den Bereichen Allgemeinwissen oder Landeskunde zugeordnet werden.

genüber handelte es sich bei Literatúrauszügen und Schilderungen zur Landeskunde Großbritanniens oder der USA um längere Textabschnitte, die wegen ihrer grammatischen und lexikalischen Komplexität höhere Anforderungen stellten, so daß diese Themen verstärkt für fortgeschrittene Lernende in Frage kamen.

Der Themenkomplex Geschichte wurde in sehr unterschiedlichen Textsorten realisiert: Zum einen bezogen sich viele der im Anfangsunterricht so beliebten Anekdoten und kurzen Schilderungen auf Persönlichkeiten und Ereignisse, die aus der Geschichte bekannt waren, und zwar der deutschen¹⁵³ und britischen Geschichte¹⁵⁴ sowie der Weltgeschichte.¹⁵⁵ Zum anderen lieferte die Geschichte Stoff für längere Darstellungen, die für die Lektüre fortgeschrittener Lernender gedacht waren, wie die Schilderung von Macaulay über die Lage Englands im Jahre 1685.¹⁵⁶ Texte zur Geschichte Großbritanniens gehörten zum Kernbereich der Lehr- und Lesebücher;¹⁵⁷ sie waren häufiger als Schilderungen zu den übrigen landeskundlichen Themen, wie Geographie, Kultur, Sitten und Gebräuche. Einige Lehrbuchverfasser machten den Versuch, die Geschichte Englands nicht nur durch vereinzelte Anekdoten und Beschreibungen, sondern chronologisch darzustellen, indem sie Textauszüge aus englischen Autoren zu einem Kapitel gruppieren.¹⁵⁸

Zusammen mit dem historischen Aspekt war vielen Lehrbuchautoren die allgemeine landeskundliche Information wichtig, wie die Vorworte belegen. So wurde die Absicht geäußert, über England insgesamt zu informieren, also nicht

-
- ¹⁵³) Anekdoten über Friedrich den Großen erschienen häufig, u.a. in Rudolph Degenhardt, *Erstes Englischs Lesebuch*, 1875 (s. Fn. 115) und S. Oepke, *Englisches Lesebuch*. Erster Teil, Goslar 1882.
- ¹⁵⁴) Einige der immer wieder aufgegriffenen Ereignisse waren die Pest in London: vgl. u.a. die Lesebücher von Hermann Bretschneider, 1879 (s. Fn. 122); Emil Seeliger, 1877 (s. Fn. 135); Chris Benson und A. Dillmann, *Englisches Lesebuch für höhere Lehranstalten*, Berlin 1875; die Schlacht von Waterloo: vgl. u.a. F. W. Petersen, *Lehr- und Lesebuch für den Unterricht in der Englischen Sprache*, Leipzig 1846; F. A. Callin, *Elementarbuch der englischen Sprache*. Zweiter Gang, Hannover 1849; und die Magna Charta: vgl. u.a. Ludwig Gantter, *Study and Recreation*, 1848 (s. Fn. 113); Heinrich Lüdeking, *Englisches Lesebuch*. Erster Teil, Leipzig 1885.
- ¹⁵⁵) Dazu wäre etwa zu rechnen, die Entdeckung Amerikas durch Kolumbus (s. Chris Benson und A. Dillmann, *Englisches Lesebuch*, 1875, s. Fn. 154), die Belagerung Moskaus durch Napoleon (s. F. W. Petersen, *Lehr- und Lesebuch* ..., 1846, s. Fn. 154) oder die Französische Revolution (vgl. Jakob Heussi, *Neues Englischs Lesebuch*, 4. Aufl., Berlin 1855).
- ¹⁵⁶) Vgl. Hermann Bretschneider, *Englisches Lesebuch*, 1879 (s. Fn. 122), S. 116-125.
- ¹⁵⁷) O. Natorp meinte sogar, bei Lese- und Übungsstücken solle der historische Charakter überwiegen; vgl. *Lese- und Übungsbuch* ..., 1885 (s. Fn. 145), S. III.
- ¹⁵⁸) So u.a. Ludwig Gantter in seiner Chrestomathie, *Study and Recreation*, 1848 (s. Fn. 113) S. 299-384. Vgl. auch Carl Gaulis Clairmont, *Reine Grundlehre der Englischen Sprache*, 6. Aufl., Wien 1861, S. 138 ff. und Heinrich Saure, *Englisches Lesebuch für Höhere Mädchenschulen*, Kassel 1882.

nur über seine Geschichte, und ein Lehrbuch von "spezifisch englischem Charakter"¹⁵⁹ zu schaffen, das die Lernenden "so viel wie möglich mit den englischen Lebensverhältnissen bekannt"¹⁶⁰ mache und ein "Spiegelbild der Kultur dieses Volkes"¹⁶¹ gebe. Das zeitgenössische Alltagsleben der Engländer und Amerikaner, das M. Selig in seinem Gesprächsbuch ausführlich vorstellt,¹⁶² kam dabei in vielen Lehrbüchern gegenüber geographischen und landschaftlichen Eigenschaften und Besonderheiten Großbritanniens und der USA vergleichsweise zu kurz.¹⁶³ Auf die notwendige Verknüpfung von Fremdsprachenlernen und Information zum Zielland wies Ludwig Gantter hin:

[...] denn mit der Sprache eines Volkes soll man auch seine Sitten und Gebräuche, das Eigenthümliche des Landes, seine Künste und Industrierunder kennen lernen, dadurch bildet sich jene Sympathie mit dem Lande, jenes Interesse an seinen innersten Zügen, wodurch allein ein wahrer Genuss und ein richtiges Verstehen seiner Literatur und seiner Geschichte möglich wird.¹⁶⁴

Von der Beschäftigung mit der Zielkultur versprach man sich also eine innerliche Annäherung, einen Aufbau des Verstehens, welches dann in Völkerfreundschaft und gegenseitige Anerkennung münden sollte.¹⁶⁵

Abschließend sollen die Themen der Texte in den Englischlehrbüchern von 1840 bis etwa 1880 unter den sich ergänzenden und zuweilen gemeinsam anzutreffenden Zielvorstellungen "Belehrung" und "Unterhaltung" betrachtet werden.¹⁶⁶ Beide Ziele beziehen sich auf die Inhalte der Texte, nicht auf ihre Funktion als Sprachlernmaterial. Da es sich bei den untersuchten Englischlehrbüchern zumeist um Schulbücher handelt, gab es wenige Befürworter des Ziels der Unterhaltung.¹⁶⁷ Auch war es selten, daß ein Autor sich gegen sach-

¹⁵⁹⁾ H. Saure, *Englisches Lesebuch für Realgymnasien* ..., Erster Teil, Berlin 1885.

¹⁶⁰⁾ August Boltz, *Neuer Lehrgang* ..., 1852 (s. Fn. 61), S. IV.

¹⁶¹⁾ Heinrich Saure, *Englisches Lesebuch für Realgymnasien* ..., 1885 (s. Fn. 151). Ähnlich F. J. Wershoven und A. L. Becker, *Englisches Lesebuch*, 1883 (s. Fn. 118), S. III; Wilhelm Freund, *Praktisches Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache*, Erster Cursus, Breslau 1855, S. V f.; Hermann Bretschneider, *Englisches Lesebuch*, 1879 (s. Fn. 122), S. III.

¹⁶²⁾ *Die Englische Conversationsschule*. Eine vollständige Auswahl je nach den verschiedenen Wissensfächern aneinander gereihter Gespräche aus dem heutigen Leben der Engländer und Amerikaner, Berlin 1860.

¹⁶³⁾ So bei Friedrich Werner, *Geographische Charakterbilder* ..., 1867 (s. Fn. 71).

¹⁶⁴⁾ *Study and Recreation*, 1848 (s. Fn. 113), S. V.

¹⁶⁵⁾ So M. Selig, *Die Englische Conversationsschule*, 1860 (s. Fn. 29), Vorwort.

¹⁶⁶⁾ So forderte Jakob Heussi im Vorwort seines Lesebuchs (s. Fn. 155), daß der Stoff lehrreich und interessant sein müsse. Ähnlich Chris Benson und A. Dillmann, *Englisches Lesebuch*, 1875, (s. Fn. 154), S. V; F. A. Callin, *Elementarbuch der englischen Sprache*. Erster Cursus, Hannover 1849, S. XI und E. W. P. Sinnett, *Elementar-Buch der Englischen Sprache*, Hamburg 1843.

¹⁶⁷⁾ Eine der Ausnahmen war Marie Klostermann, die verlangte, daß der Inhalt die Schülerinnen und Schüler fesseln müsse; vgl. *English Reader*, 1883 (s. Fn. 117).

lich belehrende Inhalte seiner Lesestücke aussprach, wie S. Oepke, dem es wichtiger war, daß die Jugend Geschmack und Interesse an den von ihm ausgewählten Texten finde.¹⁶⁸ Für viele war die Verknüpfung von Sprachunterricht mit gleichzeitiger Information selbstverständlich,¹⁶⁹ einige sahen sogar eine enge Zusammenarbeit zwischen dem englischen Sprachunterricht und Sachfächern vor. Gerade um eine Überbürdung der Schüler wegen des umfangreichen Lehrstoffs abzubauen, sollten geeignete Themenbereiche aus diesen Fächern, z.B. Geographie oder Geschichte, im Englischunterricht behandelt oder wiederholt werden.¹⁷⁰ Am häufigsten wurde jedoch die Notwendigkeit betont, über Landeskundliches zu informieren.¹⁷¹ Trotz dieser Absichtserklärungen, die Lehrbuchinhalte auf England und – in seltenen Fällen – auch auf die USA und andere englischsprachige Länder zu beziehen, war es nicht die Regel, daß kurze Anfängertexte zu Alltag und Allgemeinwissen einen landeskundlichen Hintergrund hatten. Die Belehrung über das Zielland blieb weitgehend komplexeren Texten zu britischer Geschichte und Geographie in Lehrbüchern für fortgeschrittene Englischlernende vorbehalten.

In Texten zu Themen des Alltags und des Allgemeinwissens mischten sich die Absichten von Belehrung und Unterhaltung. Auszunehmen sind davon lediglich die allerersten Kurztexte des englischen Anfangsunterrichts, in denen den Schülern bereits Bekanntes, wie Körperteile,¹⁷² Tagesablauf¹⁷³ oder Haustiere,¹⁷⁴ beschrieben werden. Im übrigen nahmen die Autoren Texte zum Allgemeinwissen,¹⁷⁵ aber auch Schilderungen exotischer Tiere und Pflanzen auf, die

168) *Englisches Lesebuch*. Zweiter Teil, 1882 (s. Fn. 133), S. V. Gegen den Erwerb materieller Kenntnisse im Englischunterricht sprach sich auch Heinrich August Manitus aus; vgl. *Lehrbuch der englischen Sprache*, Dresden 1847, S. VI.

169) Nur so ist zu erklären, daß Ottomar Behnisch in Erwiderung auf Kritik bedauernd und resignierend den Mangel "an belehrendem Inhalte" seines Lehrbuchs zugab, sich jedoch außerstande sah, ihn zu korrigieren; s. *English Made Easy*, 1849 (s. Fn. 12), S. V.

170) In diese Richtung streben Ignaz und Ernst Lehmann mit ihrem Englischlehrwerk (s. Fn. 109). Ähnlich F. J. Wershoven und A. L. Becker, *Englisches Lesebuch*, 1883 (s. Fn. 118), S. III. Auch Carl Mager forderte, daß der Sprachunterricht in den unteren und mittleren Klassen zugleich Geschichtsunterricht sein und "überhaupt eine Menge von Kenntnissen aus den Real- und ethischen Fächern" vermitteln solle; s. *Französisches Elementarwerk*. Erster Theil: Französisches Sprachbuch, neue Aufl., Stuttgart und Tübingen 1842, S. XI.

171) Vgl. u.a. Wilhelm Freund, *Praktisches Lehr- und Lesebuch* ..., 1855 (s. Fn. 161); Heinrich Lüdeking, *Englisches Lesebuch*, 1864 (s. Fn. 135); Heinrich Saure, *Englisches Lesebuch*, 1882 (s. Fn. 158) und *Englisches Lesebuch für Realgymnasien*, 1885 (s. Fn. 151); Hermann Bretschneider, *Englisches Lesebuch*, 1879 (s. Fn. 122).

172) Vgl. Carl Munde, *Erster Unterricht* ..., 1854 (s. Fn. 41), S. 139 ff.

173) Vgl. z.B. "A Day's Doings", in: Hermann Bretschneider, *Englisches Lesebuch*, 1879 (s. Fn. 122), S. 2.

174) Vgl. z.B. "The Bee", "The Cock", "The Horse", "The Spider" etc. in: A. O. Eden, *Englisches Lesebuch für Deutsche Töchter*, Oldenburg 1855, S. 141 ff.

auf interessante Art belehren und unterhalten sollten.¹⁷⁶ Solche Themen waren jedoch nicht unumstritten. Hermann Bretschneider meinte, daß man bei der geringen Stundenzahl, die für den Englischunterricht zur Verfügung stehe, der Themenwahl besondere Aufmerksamkeit schenken müsse. Daher habe er "in vorliegendes Lesebuch nicht abgerissene Stücke über die Seidenraupe, den Elephant, den Wallfisch, die Boa Constrictor, das Nordlicht, den Theestrauch u.s.w. aufgenommen, sondern [sich] in der Hauptsache auf Lesestücke beschränkt, die sich auf England und englische Verhältnisse beziehen".¹⁷⁷

Solche Überlegungen dokumentieren den Umbruch, der in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts im Hinblick auf Texte und Themen in Englischlehrbüchern erfolgte, nämlich die zunehmende Didaktisierung der Texte. Wie gezeigt wurde, erstreckte sich diese Entwicklung erstens auf eine Anpassung von Textauswahl und Thematik an die Zielgruppe, zweitens auf die Etablierung einer thematischen Progression — vom Schulalltag zur englischen Geschichte — und drittens auf eine Zunahme an didaktischen Texten für ganz bestimmte unterrichtliche Funktionen sowie, damit verknüpft, auf das Zurückdrängen authentischer Texte in den Fortgeschrittenenunterricht. Nicht alle Lehrbücher sind von diesen Entwicklungen in gleichem Maße betroffen; dadurch entsteht der Eindruck verwirrender Vielfalt. Im Laufe des 19. Jahrhunderts mehren sich jedoch die Anzeichen dafür, daß neben der Grammatik nun auch Texte und Themen stärker ins Zentrum des didaktisch-methodischen Interesses rücken.

3. *Pensum, Kursaufbau und Progression*

Den angebotenen Lehrstoff ordneten die Lehrbücher unter quantitativen und qualitativen Gesichtspunkten. Das Pensum war der gesamte Lehrstoff eines — eventuell mehrbändigen — Lehrwerks und sollte in einer bestimmten Zeit erarbeitet werden. Da die Richtlinien und Empfehlungen nur sehr vage Angaben über das Curriculum machten,¹⁷⁸ gab es viele verschiedene Pensum. Einige von ihnen werden im folgenden skizziert. Unter "Kursaufbau" werden die Abfolge bestimmter Lehrbuchteile und ihre Verflechtung verstanden. Hierbei geht es um Unterschiede zwischen Anfänger- und Fortgeschrittenenband oder um das Verhältnis von grammatischen und textlichen Bereichen. Eines der sich im 19.

175) Carl Munde, *Erster Unterricht ...*, 1854 (s. Fn. 41) enthält einen "Catechism, or Questions, and Answers on some of the most necessary things to be known" (S. 139 ff.), in dem solches Grundwissen in englischer Sprache dargeboten wird.

176) Die Lesebücher von A. O. Eden (s. Fn. 174) und von Thomas Gaspey, *Englisches Conversations-Lesebuch*, Heidelberg 1856 enthalten beispielsweise einen Text über die Boa Constrictor.

177) *Englisches Lesebuch*, Hannover 1879, S. III.

178) Vgl. oben Teil III, Kapitel 1.

Jahrhundert neu entwickelnden und bis heute wichtigsten dieser Ordnungsprinzipien stellte die Progression dar, die abschließend erörtert wird.

Mit der Etablierung des Englischen als Schulfach hing es zusammen, daß Lehrbuchautoren über ein Unterrichtspensum nachzudenken begannen. Erst nachdem das Englischlernen über einen bestimmten Zeitraum mit einer festen Stundenzahl planbar wurde und man eine klar umrissene Zielgruppe im Blick hatte, konnten Grammatik, Wortschatz und Texte darauf abgestimmt werden, wobei die Zielvorstellungen im Hinblick auf das angestrebte fremdsprachliche Können und Wissen Auswahl und Anordnung prägten. Äußerungen zum Pensum finden sich daher erst nach der Jahrhundertmitte in den Vorworten der Lehrbücher, als immer mehr Lehrbuchverfasser davon ausgehen konnten, daß ihr Buch als Schulbuch verwendet werden würde. Eine genaue Abstimmung des Lernstoffes auf den schulischen Englischunterricht war allerdings auch zwischen 1840 und der neusprachlichen Reformbewegung noch nicht möglich, da Wochenstundenzahl und Kursdauer zwischen den einzelnen Ländern und den unterschiedlichen Schulformen stark differierten.¹⁷⁹ Lehrbuchverfasser mußten daher, wenn sie ihr Buch für einen möglichst großen Markt verfügbar halten wollten, Pensum und Kursaufbau flexibel gestalten.

So gab es damals auch kaum die heute übliche Aufteilung in Schuljahres- oder Lernjahresbände, sondern eher eine Gliederung in Einführungs- und Vertiefungskurs sowie zusätzlich und parallel zu benutzende Übungsmaterialien und Lesestoffe. Die Angaben dazu, in welcher Zeit ein Lehrbuch mit den Schülerinnen oder Schülern zu erarbeiten sei, waren dementsprechend vage. F. A. Callin, der als einer der ersten Autoren das Pensum thematisiert,¹⁸⁰ betrachtet die 124 kurzen Texte seines Lesebuchs bei zwei wöchentlichen Lektürestunden als ausreichend für zwei Jahre.¹⁸¹ Das heißt, daß bei etwa 80 Lektürestunden im Jahr pro Text im Durchschnitt eine Unterrichtsstunde veranschlagt werden konnte. Da die meisten Texte nicht länger sind als eine oder zwei Druckseiten, scheint dies eine realistische Annahme zu sein. Allerdings war die Lernleistung der Schülerinnen oder Schüler, die mit Hilfe des Lesebuchs von Callin arbeiteten, im Hinblick auf das Vokabular enorm. Bei den Texten in Callins, aber auch in anderen Lesebüchern handelte es sich durchweg um authentische, sprachlich nicht vereinfachte Prosastücke und Gedichte,

¹⁷⁹⁾ Vgl. Tabelle 3 und oben Kapitel 1.

¹⁸⁰⁾ Noch frühere Überlegungen finden sich bei Leonhard Tafel, *Lehrbuch der englischen Sprache nach Hamiltonischen Grundsätzen*, Stuttgart 1835, der im Vorwort den in vier halbjährigen Unterrichtsabschnitten zu bewältigenden Stoff darlegt, und bei Chr. W. Tr. Dattan, *Leitfaden für den ersten Unterricht in der englischen Sprache nach T. Robertsons Methode*, Gotha 1836, der sein Buch in Unterrichtslektionen gegliedert hat. Vgl. dazu oben Teil II, Kap. 2, I. (b) 3.

¹⁸¹⁾ *Englisches Lesebuch für die zweite Stufe des Unterrichts*, Hannover 1857, S. IV.

die sowohl im grammatischen als auch im lexikalischen und idiomatischen Bereich — nach unserem heutigen Empfinden — große Anforderungen stellten.

Der Englischunterricht in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bewältigte ein umfangreiches Pensum in relativ kurzer Zeit. Die Englisch lernenden Schülerinnen und Schüler hatten jedoch im vorangegangenen Latein- oder Französischunterricht bereits Erfahrungen im Umgang mit Fremdsprachen gesammelt und allgemein-grammatisches Wissen erworben, so daß das Englische als zweite, dritte oder gar vierte Fremdsprache bestimmte Grundlagen nicht mehr berücksichtigen mußte. Dennoch hatte der Lernstoff der Bereiche Grammatik und Lexik einen beträchtlichen Umfang. Die Stofffülle dominierte die Schulbücher; aber auch diejenigen Lehrbücher, die wegen ihrer Beschränkung auf Sprechfertigkeit und Konversation verstärkt für den Privatunterricht einsetzbar waren, waren material- und umfangreich.¹⁸²

Jedenfalls waren die damaligen Anforderungen an das im Laufe eines Lehrgangs zu erwerbende Vokabular erheblich höher als unsere heutigen Richtwerte.¹⁸³ Carl Munde meinte, daß die Lernenden, wenn sie den ersten Teil seines Lehrbuchs¹⁸⁴ durchgearbeitet hätten, etwa 5000 englische Wörter kennen, so daß sie jedes nicht zu schwere englische Buch lesen und verstehen könnten.¹⁸⁵ Für die grundlegende Grammatik, wie sie in Elementarbüchern geboten wurde, sahen die Verfasser ein bis zwei Jahre vor,¹⁸⁶ in denen jedoch nicht alle Englischstunden für die Grammatikarbeit zur Verfügung standen. In höchstens zwei Jahren sollte somit ein solides grammatisches und lexikalisches Fundament gelegt werden, auf dem die Lektüre anspruchsvoller Werke im weiteren Englischunterricht aufbauen konnte.

Lediglich Rob. H. Hoar vertrat in seiner Conversations-Methode eine grundsätzlich andere Meinung: Wenn der Lernende 500 englische Worte richtig gebrauchen könne, dann wäre er bereits in der Lage, die Sprache geläufig

¹⁸²⁾ Die Gesprächsbücher von John Laycock (*New Dialogues, English and German*, 4. Aufl., Hamburg 1845), Oscar Busch und Henry Skelton (*Handbuch der englischen Umgangssprache*, Leipzig 1855) und Ludwig Ganter (*Englische Sprechschule*, Stuttgart 1859) sind alle über 300 Seiten stark und bieten Vokabeln und Äußerungen zu einer Vielzahl von Themen.

¹⁸³⁾ Nur als Beispiel: Im Gymnasium sollen in der Sekundarstufe I nach den nordrhein-westfälischen Richtlinien von 1978 bis zum Ende des sechsten Unterrichtsjahrs 4000 lexikalische Einheiten gelernt werden. Vgl. *Vorläufige Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium — Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen*, Englisch, Köln 1978, S. 15, 25, 41.

¹⁸⁴⁾ *Erster Unterricht* ..., 1854 (s. Fn. 41).

¹⁸⁵⁾ Ebd., S. III f.

¹⁸⁶⁾ Zwei Jahre u.a. für die Elementarbücher von Gottfried Gurcke, *Englische Schulgrammatik*, 1873 (s. Fn. 106) und W. Claus, *Englische Elementargrammatik* ..., 1870 (s. Fn. 17); ein Jahr u.a. für Theodor Weischer, *Lehrbuch der englischen Sprache*, Erster Theil, 2. Aufl., Köln 1877, und Rudolf Sonnenburg, *Grammatik der Englischen Sprache nebst methodischem Übungsbuche*, 9. Aufl., Berlin 1882.

zu sprechen. Anstelle immer nach neuen Begriffen zu suchen, solle er sich daher lieber darin üben, das ihm bekannte fremdsprachliche Material flexibel einzusetzen.¹⁸⁷ Hoars Vorstellung von einer Art Basiskönnen knüpft an das an, was Friedrich Wilhelm Haußner zu Beginn des 19. Jahrhunderts über ein Mindestkönnen im Hinblick auf die englische Grammatik ausführte;¹⁸⁸ Hoar und Haußner blieben jedoch Ausnahmen unter den zahlreichen Lehrbuchverfassern, denen es in erster Linie um die Vermittlung möglichst umfassender und gründlicher Englischkenntnisse ging.

Mit der Ausbreitung des schulischen Englischunterrichts ergab sich immer nachdrücklicher das Erfordernis, diesen umfassenden Stoff so zu ordnen, daß eine Bewältigung in der zur Verfügung stehenden Zeit möglich wurde. In der Zeit von 1840 bis zur neusprachlichen Reformbewegung vollzogen sich im Hinblick auf die Strukturierung der Lehrbücher für den Englischunterricht, und zwar sowohl auf der Makroebene des Gesamt-Lehrwerks als auch auf der Mikroebene des einzelnen Lehrbuchs, zwei ganz wesentliche Entwicklungen. Zum ersten wurde das additive System der Lehrwerkorganisation zunehmend durch ein stärker integratives ersetzt, zum zweiten begann sich das Lektionsprinzip im Lehrbuch durchzusetzen. Allerdings war keine der beiden Entwicklungen bis zur neusprachlichen Reformbewegung vollständig abgeschlossen.

Bei der Lehrwerkgestaltung war um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert die Situation entstanden, daß immer mehr Lehrbuchverfasser Lehrbücher unterschiedlicher Funktion, z.B. Sprachlehre, Lesestoff und Übungsbuch, in getrennten Bänden veröffentlichten. Die im 18. Jahrhundert noch oft als einzelne Lehrbucheile in einem Band enthaltenen Sektionen wurden damit selbständige Lehrbücher und konnten vom Lehrer flexibel kombiniert werden. Englischlehrwerke wie die von Johann Christian Fick¹⁸⁹ oder Johannes Ebers¹⁹⁰ waren erste Realisierungen dieses additiven Systems, das auch im 19. Jahrhundert

¹⁸⁷⁾ Vgl. *Englisch per Dampf!* Ganz neue Conversations-Methode, um in wenigen Tagen ohne alle Vorkenntnisse geläufig englisch sprechen zu lernen, Berlin 1884, S. 3.

¹⁸⁸⁾ Vgl. *Gründliche Unterweisung in der Englischen Sprache*, Leipzig 1805. Dazu oben Teil II, Kap. 2.

¹⁸⁹⁾ Zwischen 1793 und 1813 veröffentlichte Fick eine Sprachlehre (*Praktische englische Sprachlehre*, Erlangen 1793), zwei Lesebücher (*Englisches Lesebuch*, 1800 und *Elegant Extracts*, 1804), ein Gesprächsbuch (*Englisch Dialogues ...*, 1813) und zwei Briefsteller (*The Complete English Letter-Writer*, Nürnberg 1806 und die deutsche Fassung *Vollkommener englischer Briefsteller ...*, Nürnberg 1805); vgl. Konrad Schröder, *Lehrwerke ...* (s. Fn. 3).

¹⁹⁰⁾ Von Ebers gab es eine mehrfach überarbeitete Sprachlehre (*Englische Sprachlehre für die Deutschen*, Berlin 1792; *Theoretische und praktische Grammatik der englischen Sprache*, 4. Aufl., Halle 1812), ein Übungsbuch (*Englisches Lesebuch*, Leipzig 1803) und eine Sammlung von Handelsbriefen (*Collection or Choice of English Mercantile Letters*, Hamburg 1799); vgl. Konrad Schröder, *Lehrwerke ...* (s. Fn. 3).

weiter Bestand hatte.¹⁹¹ Um diese frei kombinierbaren Einzelbände zu einem Lehrwerk zu verknüpfen, wurde als erster Schritt zwischen einem Anfänger- und einem Fortgeschrittenenniveau unterschieden, für das jeweils bestimmte Lehrwerkbände oder Teile derselben empfohlen wurden. Das traf beispielsweise auch für das Lehrwerk von Ludwig Gantter zu, der den ersten Teil seiner "Practische[n] Schul-Grammatik" als "Vorschule zu seiner engl. Chrestomathie" ankündigte.¹⁹² Indem die Lehrbuchverfasser des 19. Jahrhunderts solche Sequenzen zwischen Teilen ihres Lehrwerks schufen, legten sie die Gestaltung des Englischunterrichts stärker fest, als dies am Ende des 18. Jahrhunderts geschehen war.

Daß eine bestimmte Reihenfolge in der Behandlung einzelner Lehrbücher vorgeschlagen wurde, heißt jedoch nicht, daß jeder Lehrbuchautor nun immer gleich ein ganzes Lehrwerk schuf. Vielmehr war es um die Mitte des 19. Jahrhunderts durchaus möglich, ein neues Lehrbuch in Beziehung zu einem schon existierenden zu veröffentlichen. So dachte Ottomar Behnisch sein Elementarbuch als Hinführungskurs für Anfänger,¹⁹³ ehe diese im Fortgeschrittenenunterricht neben Lektüre und Übungen mit der Grammatik von Karl Franz Christian Wagner weiterarbeiteten, die Behnisch für "wissenschaftlich, kernig und vollständig" hielt.¹⁹⁴ Gleichgültig, ob es sich um eine Einführung in die englische Sprache zu einer bekannten Grammatik, wie bei Behnisch und Wagner, oder um ein zweiteiliges Elementarbuch eines Autors wie im Falle von L. Georg¹⁹⁵ oder Ludwig Gantter¹⁹⁶ handelte, immer stand dahinter der Gedanke, daß man den Anfangsunterricht, die erste intensive Begegnung mit der fremden Sprache, anders gestalten müsse als das systematische Grammatikstudium:

Vor allen Dingen war es nothwendig, die Grammatik in einen Elementar- und in einen höheren Kursus einzutheilen. In einem Lehrbuch, besonders wenn es für die Schule taugen soll, sollte dem Schüler nie etwas vor die Augen kommen, das er nicht unmittelbar braucht, das erst später, wenn er die Elemente erlernt hat, von Nutzen sein kann.¹⁹⁷

191) So z.B. das Englischlehrwerk von Ludwig Gantter, das aus einer Chrestomathie (*Study and Recreation*, Stuttgart 1848), einer zweiteiligen Schulgrammatik (1849 bzw. 1851), einer Briefsammlung (*Collection of English Letters*, 1856), einem Gesprächsbuch (*Lessons of English Conversation*, 1859) und einem weiteren Lesebuch (*Readings in Prose and Poetry*, 1867) bestand.

192) Stuttgart 1849, Untertitel.

193) *English Made Easy*, 1849 (s. Fn. 12).

194) Ebd., S. IV. Behnisch empfiehlt die 5. Auflage von Wagners großer Sprachlehre: *Neue vollständige und die möglichste Erleichterung des Unterrichts bezweckende Englische Sprachlehre für die Deutschen*, Braunschweig 1839.

195) *Elementargrammatik der Englischen Sprache*, 5. Aufl., Leipzig 1872.

196) S.o. bei Fn. 191.

197) Ludwig Gantter, *Practische Schul-Grammatik ...*, Erste Abtheilung, Stuttgart 1849, S. V.

Die Differenzierung in zwei aufeinanderfolgende Lehrstufen entsprach dem didaktischen Ziel, das Lernen sinnvoll zu strukturieren und den Lernvoraussetzungen der Schüler anzupassen. Ab 1840 begann sich diese Stufeneinteilung immer mehr durchzusetzen.

Wie ein Autor nun im einzelnen das Lehrbuch für den Anfangsunterricht von demjenigen für den Fortgeschrittenenunterricht unterschied, welche Stoffauswahl er traf, welche Gestaltungsprinzipien er zugrundelegte, welche Gliederungsaspekte er berücksichtigte – das alles wurde in unterschiedlicher Weise verwirklicht. Die erste Variationsmöglichkeit lag darin, die klassischen Grammatikbereiche, Aussprachelehre, Wort- und Satzlehre¹⁹⁸ in ihrer Reihenfolge zu verändern oder miteinander zu verschränken¹⁹⁹ und beispielsweise Aussprache und Wortlehre zuerst, die Satzlehre dagegen im zweiten Band oder Teil zu behandeln.²⁰⁰ Eine zweite Variante des Kursaufbaus ergab sich durch eine methodisch-didaktische Differenzierung zwischen Anfänger- und Fortgeschrittenenteil des Lehrbuchs, indem zunächst durch Beispiele und Übungen praktisch in die englische Sprache eingeführt wurde und eine grammatische Bewußtmachung und Vertiefung durch Regeln erst im zweiten Teil erfolgte. Dies war das Konzept von Seidenstücker, das eine ganze Reihe von verbreiteten Englischlehrbüchern prägte.²⁰¹ Es gab aber auch das umgekehrte Modell, nach dem auf eine kurzgefaßte Regelgrammatik zu Aussprache, Wort- und Satzlehre die praktische Einübung folgte.²⁰² Die Unterteilung des Englischlehrkurses in zwei Stufen war der erste Schritt zu einer didaktisch motivierten Durchformung.

Eine nächste Veränderung bezog sich auf die Zuordnung von Grammatik und Texten sowie von Grammatik und Übungen. Während Sprachlehre und Lesebuch zu Beginn des 19. Jahrhunderts, abgesehen von seltenen Ausnah-

¹⁹⁸⁾ In dieser Reihenfolge u.a. in den Lehrbüchern von Carl Gaulis Clairmont, *Vollständige Englische Sprachlehre* ..., 2. Aufl., Wien 1844 oder Karl Wilhelm Eb, *Englische Grammatik*, Leipzig 1840.

¹⁹⁹⁾ So z.B. John Edwin Kettle, *Lehrbuch der Englischen Sprache für obere Klassen*, Hamburg 1880, der alle drei Bereiche in seine Lektionen integriert.

²⁰⁰⁾ So z.B. F. A. Callin, *Elementarbuch der englischen Sprache*, Erster Cursus, Hannover 1840, Zweiter Cursus, Hannover 1844; S. Kunkel, *Lehrbuch der Englischen Sprache*, Erster oder etymologischer Theil, Worms 1853, Zweiter Teil, Worms 1854.

²⁰¹⁾ So z.B. Carl Munde, *Erster Unterricht im Englischen*, 1844 (s. Fn. 99) und *Zweiter Unterricht im Englischen*, 1846 (s. Fn. 99); Gottfried Gurcke, *Praktischer Lehrgang* ..., 1852 (s. Fn. 31) und *Englische Schulgrammatik*, 2. Teil, Hamburg 1870; Johann Heinrich Fölsing, *Lehrbuch der Englischen Sprache*, Erster Theil und Zweiter Theil, Berlin 1840.

²⁰²⁾ Vgl. F. W. Petersen, *Lehr- und Lesebuch für den Unterricht in der Englischen Sprache*, Leipzig 1846.

men,²⁰³ relativ unabhängig voneinander existierten, machten im Verlauf des 19. Jahrhunderts mehrere Lehrbuchautoren den Versuch, Texte und Grammatik zu verknüpfen,²⁰⁴ sei es, daß die Texte Ausgangspunkt der grammatischen Unterweisung darstellten,²⁰⁵ sei es, daß anhand eines Textes das in der betreffenden Lektion Gelernte noch einmal wiederholt und weiter geübt wurde.²⁰⁶ Solange allerdings authentische Texte von den Lehrbuchautoren benutzt wurden, war es schwierig, genaue Übereinstimmungen zwischen grammatischem Pensum und Text zu erzielen. Erst die zunehmende Verwendung didaktischer Texte, die gezielt zu bestimmten grammatischen Strukturen konstruiert waren, ließ den Text zum Fixpunkt jeder Lektion werden. Diese Entwicklung setzte jedoch erst zum Ende des 19. Jahrhunderts ein.²⁰⁷

Schneller als die Kombination von Grammatik und Text entwickelte sich die Verbindung von Grammatik und Übung. Der Gedanke, grammatische Regeln durch die Übersetzung von deutschen Sätzen in die Fremdsprache üben zu lassen, geht auf Johann Valentin Meidinger²⁰⁸ im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts zurück. Im 19. Jahrhundert wurde dieses Aufbaumuster in vielerlei Hinsicht verfeinert; zum einen traten zu den grammatischen Regeln und den in die Regeln integrierten Beispielen weitere englische Beispielsätze, zum anderen wurde die Zahl der Übungen dadurch erhöht, daß die Grammatik in kleinere Abschnitte oder Lektionen unterteilt wurde, in denen Regeln, Beispiele und Übungssätze eine didaktische Einheit bildeten. Auch Lehrbuchautoren, die

²⁰³⁾ So verweist Friedrich Gedike in Fußnoten zu den Texten seines Lesebuchs auf grammatische Regelungen; vgl. *Englisches Lesebuch für Anfänger*, 2. Aufl., Berlin 1797.

²⁰⁴⁾ F. A. Callin ordnet die beiden Bände seines Lesebuchs der zweiten bzw. dritten Stufe des Unterrichts zu, z.B. *Englisches Lesebuch für die zweite Stufe des Unterrichts*, Hannover 1857 und *Englisches Lesebuch für die dritte Stufe des Unterrichts*, 5. Aufl., Hannover 1857.

²⁰⁵⁾ So bei den Lehrbüchern der Interlinearmethode.

²⁰⁶⁾ So z.B. bei J. W. Zimmermann, *Lehrbuch der Englischen Sprache*, 35. Aufl., Halle 1884 und in den eng an die Grammatik anschließenden Übungsbüchern von Friedrich Glauning, wie *Lehrbuch der englischen Sprache*, Übungsbuch: Erster Teil, Nördlingen 1880. Vgl. auch O. Natorp, *Lehr- und Übungsbuch für den Unterricht in der englischen Sprache*, Erster Teil: Für die untere Lehrstufe, Wiesbaden 1885.

²⁰⁷⁾ Ein Beispiel für diese neue Lektionsgestaltung ist Rudolf Dammholz, *Englisches Lehr- und Lesebuch für höhere Mädchenschulen und Mittelschulen*, (G. Ebener's Englisches Lesebuch für Schulen und Erziehungsanstalten, Ausgabe B) Erster Teil: Erstes Unterrichtsjahr, Hannover 1896.

²⁰⁸⁾ Vgl. seine Französisch-Lehrbücher: *Erster Unterricht in der französischen Sprache*, 4. Aufl., Frankfurt am Main 1800 und *Praktische französische Grammatik*, Frankfurt 1811 (1. Aufl. 1783). Für das Englische übernahmen u.a. Johannes Ebers und Johann Christian Fick das Konzept Meidingers. Vgl. Ebers, *Neue praktische Grammatik der Englischen Sprache*, Berlin 1802; Fick, *Praktische Englische Sprachlehre für Deutsche beyderley Geschlechts*, 3. Aufl., Erlangen 1800. Ficks Buch enthält mehr Übungsstücke als das von Ebers. Vgl. oben Teil II, Kap. 2 und 3.

das lateinische Muster für die Grammatikdarbietung beibehielten, schufen somit Schulbücher, die einen gewissen Plan der Durchnahme nahelegten.²⁰⁹

Die im 19. Jahrhundert für die Lehrbücher zu beobachtende fortschreitende Didaktisierung bedeutete für die Kursgestaltung, daß der Lehrstoff in als solche kenntlich gemachte Lehreinheiten eingeteilt wurde. Diese Entwicklung der Lehrbuchgestaltung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts betraf alle methodischen Strömungen, wenngleich nicht alle Lehrbücher.²¹⁰ So lassen sich in der Zeit zwischen 1840 und 1880 drei Grundformen für den Lektionenaufbau in Lehrbüchern voneinander unterscheiden: Das erste und häufigste Lektionenschema bestand aus dem erweiterten und verfeinerten Meidingerschen Konzept und bot für jede Lektion Regeln, Beispiele und verschiedene Übungen.²¹¹ Die Beispiele und die Ausweitung im Übungsapparat waren Neuerungen des 19. Jahrhunderts; Meidingers deduktives Vorgehen wurde beibehalten. Eine nur im Lehrbuch von Friedrich Wilhelm Gesenius²¹² benutzte Variante stellte die Übungen in einem gesonderten Anhang zusammen.

Beim zweiten Grundmuster gingen die Lektionen induktiv von Beispielen oder Texten aus, denen Regeln und Übungen folgten.²¹³ Die dritte, ebenfalls induktiv verfahrenende Kategorie von Lektionen beschränkte sich auf Texte oder

209) Wie u.a. Theodor Weischer, *Lehrbuch der englischen Sprache*, Erster Teil, 2. Aufl., Köln 1877; Rudolph Degenhardt, *Naturgemäßer Lehrgang ...*, Elementarkursus, 3. Aufl., Bremen 1861 (2. Abteilung).

210) Eine ganze Reihe der um die Jahrhundertmitte erschienenen Lehrbücher besaß noch keine Einteilung in Lektionen, so u.a. Philipp Schifflin, *Anleitung zur Erlernung der englischen Sprache*, Erster und Zweiter Cursus, Essen 1841 und 1846; E. W. P. Sinnnett, *Elementar-Buch der Englischen Sprache*, Hamburg 1843; J. H. Hedley, *Praktischer Lehrgang zur schnellen, leichten und gründlichen Erlernung der Englischen Sprache*, Wien 1847; Friedrich August Böttger, *Elementar-Lehrbuch der Englischen Sprache für Deutsche*, Leipzig 1850; Wilhelm Freund, *Praktisches Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache*, in zwei Cursen, Breslau 1855 und 1856; W. Claus, *Englische Elementargrammatik nebst Lese- und Übungsstücken*, Leipzig 1870. Gerade Claus wandte sich sehr heftig gegen die Lektioneneinteilung, denn sie sei ein Kennzeichen für die "Zerfahrenheit" der neusprachlichen Lehrbücher. Diese richtete "Verworrenheit in den Gemüthern der Jugend" an, weil sie Grammatik, Übersetzungen und Vokabelangaben nicht sauber trennte (s. S. V.). Die Kritik von Claus kam 34 Jahre nach dem ersten Lehrbuch der englischen Sprache mit einer Einteilung in Lektionen: Chr. W. Tr. Dattan, *Leitfaden für den ersten Unterricht in der englischen Sprache*, Gotha 1836. S. dazu oben Teil II, Kapitel 2, I. (b) 3.

211) Es wurde u.a. in den Lehrbüchern von Alfred Baskerville, *Praktisches Lehrbuch der englischen Sprache*, 5. Aufl., Oldenburg 1853, Thomas Gaspey, 1851 (s. Fn. 60), Theodor Weischer, 1876 und 1877 (s. Fn. 142), Carl Deutschbein, 1877 (s. Fn. 148), K. Blind, 1872 (s. Fn. 77) und John Edwin Kettle, 1880 (s. Fn. 199) verwendet.

212) *Lehrbuch der Englischen Sprache*, Erster Theil: Elementarbuch der Englischen Sprache, 6. Aufl., Halle 1874, ebenfalls in der 12. Aufl. 1885.

213) Dies traf zu für die Lehrbücher von W. Oelschläger und T. Robertson, 1852/53 (s. Fn. 146), Hermann Behn-Eschenburg, 1895 (s. Fn. 28), F. A. Callin, 1840 und 1866 (s. Fn. 37 und 35), J. W. Zimmermann, 1884 (s. Fn. 41) und Rudolph Degenhardt, 1861 (s. Fn. 3).

Beispiele und daran anknüpfende Übungen.²¹⁴ Die Vielfalt der Lösungen, die die Lehrbuchautoren für die Strukturierung des Lehrstoffs fanden und die didaktisch-methodischen Argumente, die sie zur bewußten Veränderung oder auch Beibehaltung überlieferter Darstellungsweisen veranlaßten, verdeutlichen das Anwachsen von fremdsprachendidaktischen Überlegungen und ihre Umsetzung in praktische Unterrichtsmaterialien.

Ein wesentliches Kriterium bei der Strukturierung des Lehrstoffs in den Lehrbüchern war die Stufung nach Schwierigkeit, die wir heute mit dem Begriff Progression bezeichnen. Der Grundgedanke, daß man im Unterricht vom Leichten zum Schweren und vom Naheliegenden zum Ferneren fortschreiten solle, gehört zum klassischen Repertoire der Pädagogik. Er war auch Lehrbuchautoren des ausgehenden 18. und des beginnenden 19. Jahrhunderts bekannt, doch gelang ihnen die praktische Realisierung des Gedankens nur in sehr beschränktem Maße, und zwar vor allem bei Texten und — seltener — bei Übungen.²¹⁵ Lediglich das 1836 erschienene Englischlehrbuch von Chr. W. Tr. Dattan enthielt ein konsequent durchstrukturiertes und progressiv gestaltetes Lehrprogramm.²¹⁶ Ab 1840 erlangte das Bemühen um Progression einen hohen Stellenwert, denn der Hinweis auf die vorgenommene Stufung des Materials fehlte in kaum einem Vorwort oder Untertitel und war sogar Gegenstand der Motti der Lehrbücher.²¹⁷

Die bestehenden Möglichkeiten, den Lehrstoff nach dem Schwierigkeitsgrad zu stufen, wurden in mehrfacher Hinsicht genutzt. So z.B. wurde der Kurs in eine Anfänger- und eine Fortgeschrittenenphase unterteilt, was dazu führte, daß einfache grammatische, lexikalische und sachliche Inhalte vorangestellt und später wieder aufgegriffen und intensiviert wurden. Innerhalb eines Lehrbuchs und innerhalb einer Kursphase konnte sich das progressive Prinzip im Bereich der Grammatikdarbietung, der Lexik, der Übungen und der Texte auswirken, wobei allerdings unterschiedliche Meinungen darüber bestanden, was einfach bzw. schwierig sei. Im Hinblick auf den Wortschatz beispielsweise gab es zwei Ausgangspunkte zur Bewertung der Schwierigkeit: Wortlänge und Etymologie. So begann Marie Klostermann ihr Lesebuch mit einem

214) So die Lehrbücher von Gottfried Gurcke, 1852 (s. Fn. 31), Ottomar Behnsch, 1849 (s. Fn. 12), Albert Wittstock, 1878 (s. Fn. 15), Ignaz und Ernst Lehmann, 1872 und 1873 (s. Fn. 109) sowie Gerhard van den Berg, *Praktischer Lehrgang* ..., 1847 (s. Fn. 31) und A. Pineas, *Elementarbuch der englischen Sprache*, Hannover 1857. Der zweite Band des Lehrbuchs von Lehmann/Lehmann war das einzige Buch, das jeweils ein Bild zum Ausgangspunkt und Arbeitsmaterial einer Lektion erhob.

215) Vgl. dazu oben Teil II, Kapitel 2, I. (b) 3.

216) *Leitfaden* ..., 1836 (s. Fn. 210).

217) So bei Carl Munde, *Erster Unterricht* ..., 1854 (s. Fn. 41), der das Motto wählte "Der Anfang ist nie zu leicht."

Prosatext, der nur aus einsilbigen Wörtern bestand,²¹⁸ während Carl Munde für die Anfangsphase des Englischlernens insbesondere Worte germanischen Ursprungs verwendete, die er wegen ihrer Nähe zur Muttersprache der Lernenden als leicht lernbar einstufte.²¹⁹

Auch in Bezug auf die Grammatik herrschten unterschiedliche Auffassungen, welche Reihenfolge beispielsweise in der Formenlehre die einfachste und sinnvollste sei. In Schmid's Encyklopädie plädierte Hirzel für einen Beginn mit dem Nomen als dem "leichtern und natürlicheren Weg", wenngleich dem Verb "aus sprachwissenschaftlichen Gründen der Vortritt" gebühre.²²⁰ Obwohl Hirzel den methodischen Vorteil, den eine Durchnahme des Verbs vor dem Nomen bietet – nämlich daß die Schüler sofort vollständige Sätze bilden können –, durchaus anerkennt, empfiehlt er doch, dem Nomen Priorität einzuräumen. Eine ganze Anzahl von Lehrbuchautoren entschieden sich jedoch anders als Hirzel; sie zogen die Behandlung der Verben – zumindest die von "to have" und "to be" – vor, um so den Anfängern den Einstieg in das Englische dadurch zu erleichtern, daß sie möglichst schnell richtige Sätze bilden konnten.²²¹ Insofern wurde die Abfolge der Wortarten in der lateinischen Grammatik, die noch zu Beginn des 19. Jahrhunderts die Verwirklichung der Progression verhindert hatte, durchbrochen und ein methodisch-didaktisch motiviertes Vorgehen etabliert.

Die Stufung von Themen und Übungen entsprang ebenfalls didaktischen Überlegungen. Die Texte in den Elementarbüchern setzten häufig in der näheren Umgebung der Schülerinnen und Schüler ein und behandelten Themen wie Schule oder Alltag;²²² später bewegten sie sich dann zu entfernteren Themen.

218) Vgl. *English Reader*. Ein Lesebuch für Anfänger, Bonn 1883. Ebenso verfuhr Wilhelm Brennecke, *Schulgrammatik* ..., 1856 (s. Fn. 3), S. 43.

219) Vgl. *Erster Unterricht* ..., 1854 (s. Fn. 41), S. III. "Es lag in meiner Absicht, Anfängern das Erlernen einer der schönsten Sprachen, die es giebt, möglichst zu erleichtern. Ich habe deshalb, namentlich zu Anfange, vorzugsweise solche Wörter benutzt, welche mit dem Deutschen die größte Aehnlichkeit haben und von diesem abstammen [...]". Bereits Carl W. Mager hatte dieses Vorgehen empfohlen; vgl. dazu unten Abschnitt (c) 2. sowie unten Kapitel 5, IV. (a).

220) Hirzel, "Schulgrammatik", in: K. A. Schmid (Hrsg.), *Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesen*, 8. Band, Gotha 1870, S. 106 f. Eine ähnliche Auffassung vertrat F. W. Gesenius, der das Verb relativ spät abhandelte, weil es schwierig sei und die Progression vorgehe. Vgl. *Lehrbuch der Englischen Sprache*, Zweiter Theil: Grammatik ..., 5. Aufl., Halle 1878, S. V.

221) So u.a. Heinrich Plate, 1850 (s. Fn. 19); Friedrich Ludwig Kölle, *Englisches Sprachbuch*, Stuttgart 1850; Philipp Schifflin, *Anleitung* ..., 1841 (s. Fn. 210). Schon Johann Jakob Meno Valett hatte in seiner 1803 erschienenen Sprachlehre erste Ansätze zu einer didaktischen Reorganisation des grammatischen Stoffes gezeigt; vgl. dazu oben Teil II, Kap. 2.

222) Vgl. u.a. Eduard Wiebe, *Die Anfänge des Englischen* ..., Hamburg und Leipzig 1842; Karl Morgenstern, *Gottfried Ebeners Englisches Lesebuch für Schulen und Erziehungsanstalten*, Hannover 1882.

Bei den Übungen ergab sich in einigen Lehrbüchern mit fortschreitendem Kurs eine größere Selbststeuerung der Lernenden: die im Lehrbuch gegebenen Hilfen wurden geringer, die Aufgaben komplexer und freier in der Gestaltung durch die Schüler.²²³

Alle diese Maßnahmen, Lernstoff und -aufgaben den wachsenden Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler anzupassen und so eine Schwierigkeitsstufe zu erreichen, waren Teil der fortschreitenden didaktischen Strukturierung der Lehrbücher. In einer ersten Phase ordneten Lehrbuchautoren Lesestücke nach ihrem Schwierigkeitsgrad, bestimmten in der Grammatik die Reihenfolge der zu behandelnden Wortarten neu und reduzierten die Hilfen zu den Übersetzungsübungen. Insofern schufen sie eine lineare Progression in diesen Bereichen und setzten die schon vorher begonnene, wenn auch kaum erfolgreich realisierte Tradition fort.²²⁴

Ab der Mitte des 19. Jahrhunderts setzte die zweite Phase der didaktischen Formung des Lehrstoffes ein: das Herausarbeiten einer zyklischen Progression, bei der die gleichen fremdsprachlichen Phänomene unterschiedlich intensiv auf verschiedenen Lernniveaus immer wieder aufgegriffen werden. Voraussetzung für diese Art der Progression ist es, daß nicht nur Regeln und Übungen innerhalb *eines* Grammatikkapitels jeweils aufeinander bezogen sind, sondern daß auch die Übungen und Regeln aller grammatischer Kapitel untereinander in Beziehung stehen. Das bedeutet konkret, daß eine Übung nur das verlangen und als Wissen bzw. Können voraussetzen darf, was auch tatsächlich vorher schon behandelt wurde.

Diese uns heute selbstverständlich erscheinende Forderung war in den meisten Englischlehrbüchern der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts weder erkannt noch realisiert. Die Übungen übten zwar das, was in den Regeln soeben erklärt worden war, aber sie nahmen keine Rücksicht darauf, ob die verwendeten Strukturen und Vokabeln schon vorher durchgenommen worden waren. Erst Rudolph Degenhardt, Verfasser eines erfolgreichen Englischlehrbuchs, betonte 1861, er habe "große Sorge getragen, daß keine grammatische Form angewendet wird, die nicht vorher vorbereitet und zur Kenntnis des Schülers gebracht wäre".²²⁵ Auch G. M. Jung hob das in das Fortschreiten des Kurses

²²³⁾ Vgl. z.B. das Übungsbuch von H. A. Werner, *Materialien zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Englische für obere Klassen höherer Schulen*, Leipzig 1870, mit dem die Schüler in steigendem Maß selbständig arbeiten sollen, oder die Sprachlehre von L. Georg, *Elementargrammatik der Englischen Sprache*, 5. Aufl., Leipzig 1872, S. 243, in der es im zweiten Teil den Schülern selbst überlassen wird, eigene Sprechübungen zu Lesestücken anzufertigen.

²²⁴⁾ Vgl. dazu oben Teil II, Kapitel 2.

²²⁵⁾ *Naturgemäßer Lehrgang* ..., 1861, (s. Fn. 3), S. V. Ähnlich Johann Lautenhammer, *Lehrbuch der englischen Sprache*, München 1881, Vorwort.

integrierte Wiederholen als besonderen Vorteil seines Lehrbuchs hervor.²²⁶ Dieses zyklisch-progressive System — im Gegensatz zum älteren linearen System — führte ebenfalls dazu, daß sich häufige Wiederholungen des Lernstoffs ergaben. Die Tendenz, den Stoff unter didaktischen Gesichtspunkten zu formen, neu zu ordnen und zu verknüpfen, setzte sich demnach bis auf die Ebene der Übungen fort.

Wenn auch traditionelle Lehrbuchstrukturen eine beharrende Kraft bewiesen, so zeigte sich doch eine ganze Reihe von Autoren als didaktisch einfallreich und konsequent genug, um ihre Englischlehrbücher — auch unter mehr oder weniger starker Beibehaltung der übernommenen Systematik — für einen mehrjährigen Schulunterricht mit ansteigendem Leistungsniveau und für jugendliche Lernende zu gestalten. Die Etablierung des Englischen als Schulfach spiegelt sich in der Veränderung der Lehrbücher. Das Konzept der linearen Progression entstand um 1800, das der zyklischen um die Mitte des 19. Jahrhunderts; beide waren von da an Kennzeichen fremdsprachlicher Lehrbücher.²²⁷ Auch der Begriff Progression wurde bereits um die Mitte des 19. Jahrhunderts verwendet; Karl Graeser sprach vom "progressiven Gang" der Übungsstücke in seinem Lehrbuch.²²⁸

(c) Lehrkonzepte

August Boltz versah 1852 sein Lehrbuch mit dem Untertitel: "nach einer neuen praktischen, analytischen, theoretischen, synthetischen Methode".²²⁹ Seine Verknüpfung von Vorgehensweisen, die allgemein als gegensätzlich gelten, weist nachdrücklich darauf hin, daß sich die Englischlehrbücher nach 1840 noch viel weniger durch Begriffe wie synthetisch oder analytisch, induktiv oder deduktiv voneinander abgrenzen lassen als dies vorher der Fall war.²³⁰ Viele Lehrbücher der Zeit enthielten jeweils beides: Theorie und Praxis, Synthese und Analyse, Deduktion und Induktion. Die sich auf diese Grundsätze beziehenden Verfahren wurden zudem von den Autoren flexibler gehandhabt. So verweist L. Georg darauf, daß sein systematischer Grammatikteil zwar de-

226) Vgl. *Vollständige theoretisch-praktische Grammatik* ..., 1853 (s. Fn. 44), S. V.

227) Helmut Niederländer bezeichnet die Progression als eines der durchgängigen Merkmale fremdsprachlicher Lehrbücher; seine Untersuchung setzt jedoch erst um 1850 ein; vgl. *Französische Schulgrammatiken und schulgrammatisches Denken in Deutschland von 1850 bis 1950*, Frankfurt 1981, S. 15.

228) Vgl. *Praktischer Lehrgang zur schnellen und leichten Erlernung der Englischen Sprache*, Erster Kursus, 15. Aufl., Leipzig 1889 (1. Aufl. 1856), S. VIII. Aus der Diktion des Vorworts läßt sich schließen, daß es vermutlich zur ersten Auflage 1856 verfaßt wurde.

229) *Neuer Lehrgang der Englischen Sprache*, Berlin 1852.

230) Vgl. oben Teil II, Kapitel 2.

duktiv angelegt sei, der Lehrer ihn jedoch auch induktiv durchführen könne, indem er bei geschlossenen Büchern die Beispiele des Buches an der Tafel zum Ausgangspunkt der Grammatikarbeit mache.²³¹ Die Lehrbuchautoren des 19. Jahrhunderts integrierten demnach viele der bekannten und unter unterschiedlicher methodischer Flagge erprobten Verfahren in ihre Kurse.

Ludwig Gantter stellte im Vorwort zu seiner Schulgrammatik ausführliche Überlegungen darüber an, was aus den bekannten Fremdsprachenlehrmethoden zu bewahren sei, und verkörpert damit das eklektische Vorgehen seiner Zeit. Es gehe nicht nur darum, jeweils einen einzigen Grundsatz zum Leitthema der Methode zu machen, sondern vielmehr darum, alle als richtig erkannten Grundsätze zu vereinen:

Jede der vielen Methoden, die in die Welt geschickt worden sind, um den Deutschen die lebenden Sprachen zu lehren, enthält *etwas* Gutes und Wahres, d. h. Etwas, das auf den unentbehrlichsten Grundsätzen eines jeden vollkommenen Unterrichtes beruht, als da sind: stetes Fortschreiten, beständige Wiederholung, gründliche Durcharbeitung einer klar aufgestellten Regel in zahlreichen praktischen Übungen, wohlgeordnete Kombination alles Vorhergegangenen zum Aufbau des Ganzen, ein höherer wissenschaftlicher Faden, der sich durch das ganze Sprachstudium von den einfachsten Elementen der Formenlehre bis zur Lehre des vollendeten Styles hindurchzieht u. dgl. mehr. Dies sind lauter Grundsätze, die in keinem Unterrichte, es sei auch der Gegenstand noch so verschiedenartig, fehlen können, wenn etwas Vollkommenes geleistet werden soll. Untersuchen wir nun die verschiedenen Methoden, nach denen sowohl vollständige Grammatiken als auch spezielle Sprachlehrbücher eingerichtet worden sind, so finden wir vor Allem, daß jede nur *einen* jener oben berührten Grundsätze zum Universalmittel für die möglich rascheste Erlernung der beziehungsweisen Sprache aufgestellt hat, und dies meistens auf Kosten der andern, ebenso unentbehrlichen Grundsätze, und man kann wahrhaftig sein Erstaunen nicht unterdrücken, daß solche Methoden als *erfunden* betrachtet werden, und ihnen der Name des Erfinders als Kennzeichen aufgestempelt wird. Hat *Hamilton*, *Jacotot*, *Ollendorf*, *Robertson*, *Seidenstücker*, *Ahn*, *Peipers* irgend etwas aufgestellt, das nicht jeder gründliche und gewissenhafte Lehrer schon lange vor diesen Erfindern oder gleichzeitig, ohne ihre Methoden zu kennen, zur Grundlage seines Unterrichtes und zur Durchführung desselben benützt hat; haben nicht z.B. schon Tausende lange vor *Hamilton* nach *Locke's* System interlinear übersetzen lassen, oder wie *Robertson* ein einziges Stück in die Länge und Breite gezogen, oder wie *Seidenstücker* und *Ahn* ein auch für die geringsten Sprachtalente faßliches, klares, fortschreitendes Durcharbeiten der Sprache ohne Rücksicht auf Theorie vorgenommen, oder wie *Peipers* die Idee ausgeführt, man müsse gleich englisch denken lernen, und dürfe daher keine Rücksicht auf die Verschiedenheit des Sprachgebrauches zwischen zwei Sprachen nehmen, und also nicht vom Deutschen ins Französische oder Englische übersetzen. Ja, in allen diesen Methoden ist etwas Gutes, etwas Wahres, aber ihr Fehler ist, daß sie zu *einseitig* sind, daß sie nicht *alle die Grundsätze* in Anwendung bringen, die für jeden Sprachunterricht notwendig sind. Der Fehler war, daß man sich einen klar in die

²³¹⁾ Vgl. *Elementargrammatik* ..., 1872 (s. Fn. 223), S. V.

Augen fallenden Grundsatz zum Steckenpferde ausgewählt, und auf demselben eine *steeple-chase* mit Andern unternommen hatte. Ein Sprachlehrbuch, das wissenschaftlich und doch praktisch, vollständig und doch klar, stets fortschreitend, und doch stets wiederholend sein, das fertig Lesen, richtig Sprechen und einen fließenden Styl lehren, das für die Schule wie für das Haus, für die Aelteren wie für die Jüngeren passen soll, muß *alle* die verschiedenen Methoden enthalten, die veröffentlicht worden sind, oder vielmehr *müßte* alle diese Methoden enthalten, wenn sie auch nie in so speciellen Formen veröffentlicht worden wären, wenn es auch nie einen Hamilton, Seidenstücker, Ahn und Robertson gegeben hätte. [...]

Von der Ansicht durchdrungen, daß in einem Sprachlehrbuche die verschiedenen "Methoden" mit einer systematischen Grammatik *vereinigt* werden müssen, habe ich vorliegendes Lehrbuch ausgearbeitet. Ich habe dadurch lediglich ein für Jedermann *brauchbares, vollständiges* Buch liefern, und keineswegs eine neue Methode erfinden und unter meinem Namen in die Welt schicken wollen. Gott bewahre mein Buch vor dem Titel einer neuen Methode! Es enthält bloß, was jede Grammatik enthalten soll, und ist bloß so ausgearbeitet, wie jede Lehrmethode ausgearbeitet sein soll.²³²

Gantter ging es somit nicht um die Ausarbeitung einer neuen Methode, sondern um die Verwirklichung der eingangs von ihm genannten allgemeinen Grundsätze eines guten Unterrichts für das Englische unter Verwendung geeigneter Verfahren aus den unterschiedlichen methodischen Ansätzen. Dabei folgte Gantters Englischlehrwerk drei Leitthemen, die für die Englischlehrbücher der Zeit typisch waren und die im folgenden näher erörtert werden. Als erstes bemühte man sich um das Sprach- und Sprechenlernen "auf naturgemäßem Wege"²³³ (1.). Daneben spielte weiterhin – wie auch schon in den Lehrbüchern der Zeit vor 1840 – das Verhältnis und der Gebrauch von Muttersprache und Fremdsprache eine bedeutende Rolle²³⁴ (2.). Schließlich propagierte und praktizierte man eine Verknüpfung von Grammatik mit Textarbeit oder Lektüre²³⁵ (3.).

²³²⁾ *Practische Schul-Grammatik der Englischen Sprache*, Erste Abtheilung, Stuttgart 1849, S. III f. Gut zwanzig Jahre später diskutieren auch Ignaz und Ernst Lehmann in ähnlich detaillierter Weise die Vorzüge der verschiedenen Methoden und geben an, welche Vorgehensweisen sie jeweils für ihre eigene Anschauungsmethode daraus beibehalten haben. Vgl. *Lehr- und Lesebuch ...*, II. Stufe, 1873 (s. Fn. 26), S. III ff. Vgl. auch Bernhard Schmitz, *Encyclopädie des philologischen Studiums der neueren Sprachen*, 4. Theil: Methodik des Unterrichts in den neueren Sprachen, 2. Aufl., Leipzig 1876, bes. S. 155 ff.

²³³⁾ Gantter, *Practische Schul-Grammatik ...*, 1849 (s. Fn. 10), S. VIII.

²³⁴⁾ Vgl. ebd., S. VII f.

²³⁵⁾ Ebd., S. VI: "Es herrscht also ein beständiger Verkehr zwischen den Lesestücken und den grammatischen Uebungen." Vgl. auch Gantters *Chrestomathie, Study and Recreation*, 1848 (s. Fn. 113).

1. Der "naturgemäße Gang"

Der Hinweis auf die Naturgemäßheit, der in einer großen Zahl von Englischlehrbüchern enthalten war, konnte sich auf zwei Aspekte beziehen. Zum einen erhoben die Autoren für ihre Methode Anspruch auf Natürlichkeit und implizierten damit, daß ihr Vorgehen das richtige sei, weil es der Natur entspreche;²³⁶ zum anderen betonten sie die Ähnlichkeit zwischen Muttersprachen- und Fremdspracherwerb und legten nahe, daß ihr Fremdsprachenlehrgang gerade dadurch, daß er dem Mutterspracherwerb nachgestaltet sei, besonders geradlinig und müheelos zum Erfolg führe.²³⁷ Es handelte sich jedoch nicht nur um eine einzige Methode, die mit dem Etikett "natürlich" versehen wurde, vielmehr verlief der Anspruch auf ein naturgemäßes Verfahren quer zur Methodeneinteilung, wie sie etwa Konrad Macht vornimmt.²³⁸

Wenn sie die Natürlichkeit ihres Ansatzes hervorhoben, bezogen sich die Autoren wiederum auf unterschiedliche Merkmale ihres Lehrbuchs. So sah A. O. Eden es als natürlich an, daß die Schülerinnen und Schüler die fremde Sprache zuerst lesen und verstehen lernen sollten, ehe sie Sprechen und Schreiben üben.²³⁹ Eden begründete also die Reihenfolge des Fertigkeitstrainings als naturgemäß. Demgegenüber verknüpfte Alfred Baskerville die Frage der Progression mit naturgemäßem Vorgehen; man müsse der Natur folgen und mit den einfachen Dingen beginnen.²⁴⁰ Carl Munde schließlich verteidigte das induktive Verfahren nach Seidenstücker, weil es "den einzigen ganz naturgemäßen Weg verfolgt, den, das Material vor der Regel zu geben und den Schüler vorerst zum Verstehen der fremden Sprache zu bringen, ehe er sich, wie es zu geschehen pflegt, fast ausschließlich mit dem Studium der Grammatik beschäftigt".²⁴¹ Im zweiten Teil seines Lehrwerks streicht Carl Munde die Nachahmung als natürlichstes Verfahren heraus, das besonders beim Sprachenlernen von Einwanderern und Kindern Anwendung finde und daher auch im Schulunterricht Erfolg verspreche.²⁴²

²³⁶⁾ Vgl. u.a. Carl Munde, 1854 (s. Fn. 41) und 1846 (s. Fn. 58), Ottomar Behnsch, 1849 (s. Fn. 12) und Friedrich Wilhelm Thieme, *Praktische Anweisung zu einer naturgetreuen und schnellen Erlernung der englischen Sprache*, 4. Aufl., Berlin 1848.

²³⁷⁾ Vgl. u.a. Carl Eulenstein, 1859 (s. Fn. 27), M. Selig, 1860 (s. Fn. 162) und Hermann Bretschneider, 1879 (s. Fn. 122).

²³⁸⁾ S. *Methodengeschichte des Englischunterrichts*, Augsburg 1986.

²³⁹⁾ Vgl. *Englisches Lesebuch* ..., 1855 (s. Fn. 26), S. V.

²⁴⁰⁾ *Praktisches Lehrbuch* ..., 1853 (s. Fn. 211), S. IV. Ebenso Rudolph Degenhardt, *Naturgemäßer Lehrgang* ..., 1861 (s. Fn. 3).

²⁴¹⁾ *Erster Unterricht im Englischen*, 1854 (s. Fn. 41), S. III. Ähnlich Ottomar Behnsch, *English Made Easy*, 1849 (s. Fn. 12), S. IV.

²⁴²⁾ Vgl. *Zweiter Unterricht im Englischen*, 1846 (s. Fn. 58), S. III.

Die genannten, als "natürlich" bezeichneten Vorgehensweisen boten sich also eher für das Anfangsstadium des Sprachenlernens an, bevor die systematische Grammatikbehandlung einsetzte. Die Erstbegegnung mit der fremden Sprache sollte möglichst natürlich sein; oft wurde sie analog zum kindlichen Spracherwerb gesehen. Allerdings diente der Hinweis auf den Mutterspracherwerb — ähnlich wie der auf die Naturgemäßheit des Vorgehens — dazu, zahlreiche und teilweise durchaus unterschiedliche Aspekte der Kursgestaltung und der empfohlenen Verfahren zu rechtfertigen. So behauptete John. L. Appleton, daß das Kind seine Muttersprache durch Zusammenfügen lerne, weshalb auch im Sprachunterricht auf synthetische Weise, d.h. durch Übersetzen in die Zielsprache gelernt werden solle.²⁴³ Aber auch das umgekehrte Verfahren, nämlich das Übersetzen von fremdsprachlichen Beispielen in die Muttersprache, wurde als naturgemäß und dem Erstspracherwerb abgeschaut angepriesen.²⁴⁴ Einigkeit herrschte lediglich darüber, daß ein Fremdsprachenunterricht, der den kindlichen Spracherwerb zum Vorbild habe, nicht mit der Unterweisung in formaler Grammatik beginnen könne, sondern zunächst praktisch in die Sprache einüben müsse,²⁴⁵ wobei ein fortwährendes Üben und beständiges Wiederholen wichtig sei.²⁴⁶

Die willkürlichen Behauptungen über vermutete Ähnlichkeiten zwischen Muttersprachen- und Fremdspracherwerb legen zwei Schlußfolgerungen nahe: Zum ersten war der kindliche Spracherwerb so gering erforscht und in seinen Gesetzmäßigkeiten so unbekannt, daß er als Argument für jede methodische Richtung einsetzbar war.²⁴⁷ Zum zweiten sah man das Befolgen eines natürlichen Weges in jeder Hinsicht als vorteilhaft an. Der Begriff "Natur" war im Hinblick auf das Sprachenlernen eindeutig positiv besetzt, und Natürlichkeit wurde daher immer wieder als positives Kennzeichen der jeweiligen Englischbücher hervorgehoben. Insofern befand sich die Methodik des Englischunter-

243) Vgl. *Neue praktische Methode die Englische Sprache ... zu lernen*, 2. Aufl., Stuttgart 1858, S. IV.

244) So z.B. von Wilhelm von Schläzer, *Theoretisch-praktischer deutsch-englischer Sprach-denkleitfaden*, Hamburg 1845, Vorrede.

245) So u.a. Heinrich Plate, *Methodisch-geordneter Lehrgang ...*, 1850 (s. Fn. 19), S. III; Carl Eulenstein, *Grammatik der englischen Umgangssprache*, 1859 (s. Fn. 27), S. III f.

246) Vgl. Alfred Baskerville, *Praktisches Lehrbuch ...*, 1853 (s. Fn. 211), S. IV.

247) Die ersten wichtigen Studien zur Kindersprache erschienen im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts. Zur Geschichte der Erforschung der kindlichen Sprachentwicklung vgl. Clara und William Stern, *Die Kindersprache* (4. Aufl., Leipzig 1928), Nachdruck Darmstadt 1975, S. 4-6 und Aaron Bar-Adon und Werner F. Leopold (Hrsg.), *Child Language*, Englewood Cliffs 1971, Kapitel 1 bis 8, S. 1-31.

richts im Einklang mit der schulischen Lehrmethode allgemein, für die ebenfalls "Naturgemäßheit" gefordert wurde.²⁴⁸

Nicht alle Lehrbuchautoren strebten jedoch eine naturgemäße Vorgehensweise an. Diejenigen, denen vor allem an einer möglichst umfassenden Erarbeitung der englischen Grammatik gelegen war, beriefen sich nicht auf die Natur, sondern auf die Wissenschaft. Somit charakterisierten "Natur" und "Wissenschaft" zwei Arten von Lehrbüchern, und zwar die fertigkeitbetonten Werke, die auf praktische Sprachbeherrschung zielten,²⁴⁹ und die wissensbetonten, die eine gründliche Kenntnis der Grammatik anstrebten.²⁵⁰ Allerdings nahm ab den siebziger Jahren des 19. Jahrhunderts die Zahl von Lehrbüchern zu, die sich weder der Wissenschaftlichkeit noch der Naturgemäßheit rühmten.²⁵¹ Vielleicht machte die wachsende Selbstverständlichkeit des Schulfachs Englisch gegen Ende des 19. Jahrhunderts eine besondere Anpreisung von Lehrbüchern als natürlich und effektiv oder wissenschaftlich und gründlich nicht mehr in gleichem Maße nötig.

2. Muttersprache und Fremdsprache

Die deutsche Sprache hatte in den Englischlehrbüchern und damit im Englischunterricht des 19. Jahrhunderts eine Reihe von Funktionen. An erster Stelle stand ihre Bedeutung als Regel- und Unterrichtssprache für den Grammatikunterricht. Grammatische Erklärungen und Regeln in den Sprachlehren wurden fast ausnahmslos in Deutsch formuliert.²⁵² Mit diesen Lehrbuchteilen fand auch der Grammatikunterricht in deutscher Sprache statt: "Als Unterrichtssprache auf Mittelschulen, für welche dieses Lehrbuch bestimmt ist, hat lediglich die deutsche zu dienen. Deshalb muß auch die grammatische Terminologie

²⁴⁸⁾ Vgl. den Art. "Lehrmethode", in: Karl Gottlob Hergang, *Pädagogische Realencyclopädie*, 2. Bd., Grimma und Leipzig 1852, S. 169.

²⁴⁹⁾ Die Lehrbücher von Rudolph Degenhardt, 1861 (s. Fn. 3), Ignaz und Ernst Lehmann, 1872 und 1873 (s. Fn. 109) und Heinrich Plate 1859 (s. Fn. 94) sind nur einige Beispiele für diese Kategorie.

²⁵⁰⁾ So u.a. Karl Wilhelm Eb, *Englische Grammatik*, Leipzig 1840; Jakob Heussi, *Grammatik der englischen Sprache*, Berlin 1846 oder Emil Kade, *Anleitung zur Erlernung der englischen Sprache*, 9. Aufl., Hamburg 1884.

²⁵¹⁾ Dazu zählten die über das 19. Jahrhundert hinaus erfolgreichen Lehrbücher von W. Gesenius, 1874 (s. Fn. 44) und Carl Deutschbein, 1877 (s. Fn. 148) sowie die Lehrbücher von Hermann Behn-Eschenburg, 1895 (s. Fn. 28) und J. C. A. Winkelmann, *Lehrgang der Englischen Sprache für Anfänger*, 2. Aufl., Leipzig und Gotha 1872; ders., *Schulgrammatik der Englischen Sprache*, 3. Aufl., Leipzig 1883.

²⁵²⁾ Die mir bekannten Ausnahmen für die Zeit ab 1840 bilden die Grammatiken zweier englischer Muttersprachler, und zwar Hugh Doherty, *English Grammar on universal principles ...*, Stuttgart 1842 und Alfred Baskerville, *An English Grammar for the Use of the Germans*, 7. Aufl., Köln 1896 (Nachdruck der 2. Aufl. 1866).

eine deutsche sein.²⁵³ Der englische Grammatikunterricht mußte auch deshalb in deutscher Sprache abgehalten werden, weil die deutsche Grammatik in der Intention der Lehrbuchverfasser eine stetige Vergleichsgröße zum Englischen bilden sollte. Dies stellte die zweite Funktion der deutschen Sprache im Englischunterricht der Zeit dar.

Hinter dem vergleichenden Ansatz des Englischunterrichts standen zwei Begründungen. Eine davon lieferte Josef Hillebrand:

Alle Kenntnisse, die sich der Schüler hier [d.h. in der Realschule, F.K.] erwirbt, müssen ein organisches Ganzes bilden [...] Es ist klar, daß dieses Ziel nur dann erreicht werden kann, wenn kein Unterrichtsfach ohne Beziehung auf die anderen dasteht [...] Wenden wir diesen Grundsatz auf den Sprachunterricht an, so ist einleuchtend, daß alle Sprachen mit *steter Vergleichung der Muttersprache* [Hervorhebung im Original] gelehrt werden müssen.²⁵⁴

Besonders im Fremdsprachenunterricht der Realanstalten erwarb die deutsche Grammatik im 19. Jahrhundert die Funktion, die die lateinische oder griechische Grammatik im gymnasialen Sprachunterricht innehatte, die des grundlegenden Musters, auf das die neueren Fremdsprachen bezogen wurden. So beschrieb es F. A. Callin:

Nach dem Plane unserer Anstalt [i.e. Höhere Bürgerschule, F.K.] wenigstens ist die *deutsche* Grammatik Grundlage für die Grammatiken aller andern Sprachen [...] Sie dient uns, und gewiß mit noch besserm Erfolge, dazu, wozu auf Gymnasien die lateinische und griechische dienen sollten, eine dem jugendlichen Alter angemessene Einsicht in den Bau der Sprachen überhaupt [...] zu gewähren.²⁵⁵

Neben allgemein-sprachlichen Einsichten sollte der Vergleich mit der Muttersprache im Englischunterricht aber auch die Kenntnis und das Verständnis der deutschen Sprache fördern.²⁵⁶ Darin lag eine weitere Begründung des vergleichenden Vorgehens. Heinrich Apel plädierte sogar für Stilübungen im Deutschen anhand freier Übersetzungen: "Dieses vortrefflichen Mittels, das Erlernen der deutschen Sprache und eine genauere Kenntniß derselben zu be-

253) Friedrich Glauning, *Lehrbuch der englischen Sprache*, Grammatik: Erster Teil, Laut- und Formenlehre, Nördlingen 1880, S. IV.

254) *Leitfaden zum vergleichenden Unterricht in der englischen Sprache*, Mainz 1844, S. V f. Wilhelm von Schlözer führte das vergleichende Prinzip so weit, daß er es bis in die Überschriften der einzelnen Grammatikkapitel anwendete. So heißen z.B. Kapitel "Der Engländer setzt den Dativ oft da, wo der Deutsche den Genitiv gebraucht" (S. 31 f.) oder: "Das gegenwärtige Partizip auf ing (end) spielt eine wichtige Rolle im Englischen und gebraucht es der Engländer viel häufiger als der Deutsche" (S. 93); vgl. *Vollständige praktische deutsch-englische Sprachlehre*, 6. Aufl., Leipzig 1851, Inhaltsverzeichnis.

255) *Elementarbuch ...*, Erster Cursus, 1840 (s. Fn. 37), S. VI.

256) Vgl. Friedrich Glauning, *Lehrbuch der englischen Sprache*, Grammatik: Erster Teil, Nördlingen 1880, S. IV.

fördern, bedient man sich beim Unterricht in den neuern Sprachen auf Real- und Bürgerschulen viel zu wenig."257

Die dritte Funktion des Deutschen im Englischunterricht war die der Lernhilfe. Englische Wörter germanischen Ursprungs wurden als lernleicht eingeschätzt und vorzugsweise im Anfangsunterricht verwendet.²⁵⁸ Als Lernhilfe betrachtete Martin Japha auch die Kontrastierung von abweichendem Sprachgebrauch im Englischen und Deutschen in seiner "Praktischen Vorschule der englischen Conversation".²⁵⁹ Japha listete grammatische, pragmatische, idiomatische und lexikalische Unterschiede zwischen beiden Sprachen auf und belegte sie mit zahlreichen Beispielen, mit deren Hilfe die Lernenden eine größere Sicherheit in der Konversation erwerben sollten, die ihnen trotz intensiven Grammatikstudiums oft fehle.²⁶⁰

Beide Sprachen, das Deutsche als die Muttersprache der Lernenden und das Englische als Zielsprache, wurden als Medium des Englischunterrichts im 19. Jahrhundert benutzt. Beide Sprachen konnten Unterrichtssprache sein, das Deutsche vorwiegend im Grammatikunterricht, das Englische eher bei der Lektüre und in Sprechübungen,²⁶¹ wie es auch einzelne Richtlinien vorsahen.²⁶² Allerdings ließ Carl Munde seine Schüler die deutschen Grammatikregeln ins Englische übersetzen, damit im Unterricht — auch während der Grammatikarbeit — nur Englisch gesprochen werde.²⁶³ Im Gegensatz zu dieser Abhängigkeit der Unterrichtssprache von Lernstufe und -inhalt sahen Ignaz und Ernst Lehmann ihr Lehrbuch für eine weitgehend englische Unterrichts-

257) *Leselehre des Englischen*, Neustadt a.d. Haardt 1870, S. X.

258) So z.B. von Carl Munde, *Erster Unterricht* ..., 1854 (s. Fn. 41); Gottfried Ebener und Karl Morgenstern, *Englisches Lesebuch*, Stufe I, Hannover 1882; Wilhelm Jeep, *Praktischer Lehrgang zur schnellen und leichten Erlernung der englischen Sprache*, 1. Theil, 2. Aufl., Leipzig 1855. Bemerkenswert ist der Untertitel zum Lehrbuch von Jeep: "mit [...] besonderer Rücksicht auf das germanische Element".

259) Wolfenbüttel 1879. Ähnlich ausgerichtet war auch das Gesprächsbuch von C. H. Monicke, *English and German Dialogues Illustrating the More Striking Peculiarities of Both Languages*, 2. Aufl., Leipzig 1845.

260) Ebd., vgl. Vorwort.

261) So etwa G. M. Jung, *Erstes Englisches Lese- & Conversationsbuch*, Nürnberg 1863, S. IV. W. Oelschläger meinte dagegen, daß der gesamte Englischunterricht ab dem Einsetzen des zweiten Bandes seines Lehrbuchs in englischer Sprache ablaufen solle, und er gibt genaue Hinweise zur Lehrersprache, beispielsweise zur Umschreibung englischer Vokabeln; vgl. *Lehrbuch der englischen Sprache*, Zweiter Theil, 2. Aufl., Stuttgart 1852, S. 3 ff.

262) Auch die sächsischen Richtlinien für die Realschule I. Ordnung von 1877 legten das Englische für Prima als Unterrichtssprache fest; vgl. Herbert Christ und Hans Joachim Rang (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung 1700 bis 1945*, Band III: Neuere Fremdsprachen I, Tübingen 1985, S. 174 f. und 180 f. sowie oben Kapitel 1.

263) Vgl. *Zweiter Unterricht* ..., 1846 (s. Fn. 58), S. VIII.

führung unter Einschluß der Anschauung vor.²⁶⁴ Damit war dieses Lehrbuch seiner Zeit jedoch weit voraus. Die angeführten Äußerungen widerlegen die negative Einschätzung Konrad Schröders, der meint: "Tatsächlich wird im Fremdsprachenunterricht der Jahre vor 1880 kaum jemals die Fremdsprache gesprochen."²⁶⁵

Die deutsche Sprache hatte einen festen Platz im Englischunterricht des 19. Jahrhunderts. Schon das allgegenwärtige Übersetzen sorgte für einen häufigen Sprachwechsel. Wie groß der Anteil des Deutschen im Unterricht tatsächlich war, hing sowohl von der fremdsprachlichen Kompetenz des jeweiligen Lehrers als auch vom verwendeten Lehrbuch ab. So kritisierte Wilhelm Viëtor, daß ein Lehrbuch nach der Methode Plötz wegen seines Aufbaus vom Lehrenden gar keine Sprachkenntnis verlange, zumal der Schlüssel ihm die Übersetzungslösungen verschaffe.²⁶⁶

3. *Grammatik und Lektüre*

Grammatik und Texte sind Grundbestandteile jedes Fremdsprachenunterrichts. Das zeigt sich schon daran, daß die meisten Lehrbuchautoren beide Bereiche in ihrem Lehrbuch oder Lehrwerk berücksichtigten.²⁶⁷ Die Ansichten darüber, wie sich Lektüre und Grammatik zueinander verhalten sollten, waren allerdings unterschiedlich. Zwar wurde verschiedentlich gefordert, daß sich Grammatik und Lesestoff "lebendig durchdringen" und die Regeln "an die Lectüre geknüpft werden" sollten,²⁶⁸ aber es fehlte an konkreten Hinweisen, wie dies praktisch zu geschehen habe. Häufig enthielten die Lehrbücher neben der Grammatik einen Anhang mit Lesestücken, doch blieb es dem Lehrer überlassen, zwischen beiden eine Verbindung herzustellen. Nur sehr wenige Lehrbücher brachten nämlich bei den Lesestücken Verweise auf die Grammatik.²⁶⁹

²⁶⁴⁾ Vgl. Ignaz und Ernst Lehmann, *Lehr- und Lesebuch ...*, I. Stufe, 1872 und II. Stufe, 1873 (s. Fn. 109), S. VII: Die Anschauungsmethode ... "macht durch den Gebrauch des Idioms als Unterrichtssprache selbst jede Sprachstunde wieder zu einer Sprechstunde und ergibt beim Maulfaulsten Sprachfertigkeit".

²⁶⁵⁾ S. Schröder (Hrsg.), *Wilhelm Viëtor: "Der Sprachunterricht muß umkehren."*, München 1984, S. 24.

²⁶⁶⁾ Vgl. *Die Methodik des neusprachlichen Unterrichts*, Leipzig 1902, S. 24.

²⁶⁷⁾ Nur wenige Lehrbuchautoren beschränkten sich auf die Veröffentlichung reiner Sprachlehren ohne Lesetext-Anhang oder zugeordnetes Lesebuch; so u.a. Theodor Weischer, *Lehrbuch der englischen Sprache*, 2 Teile, Köln 1876 und 1877; Emil Kade, *Anleitung zur Erlernung der englischen Sprache*, 7. Aufl., Hamburg 1877; John Edwin Kettle, *Lehrbuch der Englischen Sprache für obere Classen*, Hamburg 1880; Heinrich Theodor Traut, *Grundzüge der Englischen Grammatik ...*, 1873 (s. Fn. 77).

²⁶⁸⁾ Ignaz und Ernst Lehmann, *Lehr- und Lesebuch ...*, 1873 (s. Fn. 26), S. IV. Ebenso Ludwig Gantter, *Practische Schul-Grammatik ...*, 1849 (s. Fn. 10), S. VI.

²⁶⁹⁾ Eines davon war Johann Baptist Hoegel, *Lehrbuch der Englischen Sprache*, Wien 1862.

Man ging davon aus, daß der "erfahrene Lehrer bei dem flüchtigen Durchblättern schon wissen [wird], in welcher Folge er den vorliegenden Lehrstoff in Verbindung mit dem dazugehörigen (oder jedem anderen guten) Lesebuche dem Schüler darzubieten hat".²⁷⁰ Damit waren zwei wichtige Teilbereiche des Englischunterrichts, Grammatikarbeit und Textlektüre, in vielen Lehrbüchern in das Ermessen und die Kompetenz der Lehrer gestellt.

Lehrbuchautoren, die selbst bestimmte Kombinationen von Grammatik und Textarbeit verwirklicht sehen wollten, mußten diese bei der Gestaltung ihres Lehrbuchs berücksichtigen. So nahmen die Interlinearmethodiker einen Text zum Ausgangspunkt der grammatischen Erklärung. Chr. W. Dattan legte bereits 1836 ein Englischlehrbuch vor, in dem Aussprachelehre, grammatische Unterweisung und Sprachübung schrittweise in Lektionen anhand eines fortlaufenden Textes erfolgten.²⁷¹

Anklänge an diese Tradition finden sich bei S. Oepke, der in den achtziger Jahren des 19. Jahrhunderts ein Lehrwerk entwickelte, das ebenfalls die Lektüre an den Beginn des Kurses stellte. Bei Oepke wurde der Lesetext jedoch nicht wie in der Interlinearmethode sofort grammatisch verarbeitet; Oepkes Lesestücke dienten vor allem als Beispielfundus für den parallel laufenden Grammatikunterricht. Denn der Schüler habe ein natürliches Interesse daran, "Aufklärung zu erhalten über die grammatischen Verhältnisse von ihm bekannten Sätzen, bei denen er sich vielleicht bewußt oder unbewußt schon die Frage vorgelegt hat, warum sie so und nicht anders lauten".²⁷² Oepke schildert sein Verfahren folgendermaßen:

Dadurch, daß das vorliegende Buch den Unterricht in der Grammatik in enge Beziehung zur Lektüre setzt, unterscheidet es sich von den meisten fremdsprachlichen Grammatiken. Die Grammatik als solche geht jedoch selbständig neben der Lektüre her; sie wird nicht, wie man es sonst wohl findet, sofort beim Durchnehmen der Lesestücke an die den Regeln als Grundlage dienenden Sätze geknüpft, vielmehr werden die letzteren zu dem betreffenden Zwecke besonders wieder vorgeführt. Eine Sonderung des Unterrichts in der Grammatik und in der Lektüre ist sicher zu empfehlen, weil bei gänzlicher Verbindung weder der eine, noch der andere Zweig des sprachlichen Unterrichts zu seinem vollen Rechte kommt.²⁷³

Oepkes Plan für den Englischunterricht besaß demnach zwei gleichstarke Zweige, Lektüre und Grammatik, von denen er das Hauptgewicht auf die Lektüre

²⁷⁰⁾ S. Kunkel, *Lehrbuch der Englischen Sprache*, Erster oder etymologischer Theil, Worms 1853, S. IV.

²⁷¹⁾ Vgl. *Leitfaden für den ersten Unterricht in der englischen Sprache*, Gotha 1836. Weitere Lehrbücher der Interlinearmethode wurden in Teil II, Kapitel 2 erörtert.

²⁷²⁾ *Lehrbuch der englischen Sprache*, Erster Teil: Unterstufe, *Grammatische Ergebnisse der englischen Lektüre*, Goslar 1886, S. VI.

²⁷³⁾ Ebd., S. V.

legen wollte. Er begründete sein Vorgehen damit, daß dies für die formenarme, aber wortreiche englische Sprache das sinnvollste sei. Zudem wecke die Beherrschung des Stoffes, die durch das mehrfache Bearbeiten entstehe, Befriedigung und Lust zu weiterer Arbeit.

Oepke lieferte eine in der Theorie durchaus überzeugende Begründung seiner Kursorganisation, deren praktische Umsetzung im Lehrbuch dem theoretischen Anspruch nicht gerecht wurde. Zwar wählte Oepke zur Lektüre anfangs kurze Anekdoten, Briefe und Gedichte aus, doch enthielten diese für Anfänger eine Häufung grammatischer Schwierigkeiten, die in den assoziierten Grammatiklektionen nicht erläutert wurden. Eine Stufung nach dem Schwierigkeitsgrad war mit den von Oepke zusammengestellten authentischen Texten nicht zu erreichen. Hierin ist einer der Gründe dafür zu vermuten, daß dieses Konzept nicht von anderen aufgegriffen und weiterentwickelt wurde.

Lehrbücher, die sich im Anfangsunterricht auf Einzelsätze stützten, die genau dem Lernstoff der jeweiligen Lektion angepaßt waren und nur das voraussetzten, was bereits gelernt war, hatten mehr Erfolg.²⁷⁴ Sie praktizierten im Effekt eine Trennung von Grammatikarbeit und Lektüre. Heinrich Plate sah den Zeitpunkt für das Einsetzen der Lektüre auch erst nach der Absolvierung des grammatischen Grundkurses mit der Einführung in die wichtigsten Abschnitte der englischen Grammatik gekommen. Auch dann sollten Lektüre und Grammatikunterricht getrennt durchgeführt werden. Aus diesem Grund habe er bei den Lesestücken auf Verweise zu den grammatischen Regeln verzichtet, weil man an diesen Texten mehr die Sprache als die Grammatik lernen solle.²⁷⁵

Neben den bisher erörterten Formen der Gewichtung von Grammatik und Lektüre gab es ab der Mitte des 19. Jahrhunderts bereits Versuche, Lehrbücher zu entwickeln, die beide Aspekte gleichwertig in Lektionen integrierten. J. W. Zimmermann begründete die Verknüpfung von Lesestoff und Grammatik damit, daß er einer "praktisch-wissenschaftlichen Methode" folge, die Wissen und Können gleichermaßen fördere.²⁷⁶ Er habe

die Lesestücke mit den Lektionen durchgehend in eine innere grammatikalische Beziehung gebracht, anstatt nach üblicher Weise das grammatikalische Material durch ein mit demselben weder äußerlich noch innerlich in irgendwelcher Beziehung stehendes Allerlei von Anekdoten, Dialogen etc. zu trüben, abzuschwächen, oder wohl gar zu verwischen.²⁷⁷

274) So z.B. das auflagenstärkste Englischlehrbuch des 19. Jahrhunderts, Heinrich Plate *Methodisch-geordneter Lehrgang* ..., 1850 (s. Fn. 19).

275) Ebd., S. VIII.

276) Vgl. *Lehrbuch der Englischen Sprache*, 35. Aufl., Halle 1884, (Vorwort zur 7. Aufl. 1862), S. IV.

277) Ebd.

Allerdings hatte auch bei Zimmermann der Lesetext noch eine die Grammatik stützende Funktion; die Grammatik war, wie sich auch am Lektionsaufbau seines Lehrbuchs nach grammatischen Gesichtspunkten zeigt, zentrales Anliegen des Englischkurses.

Die vorgestellten Möglichkeiten, Grammatik und Lektüre zu verbinden, betrafen in erster Linie die Elementarstufe des Englischlernens. Für fortgeschrittene Lernende waren Lektüre und systematische Grammatik in der Regel getrennt, falls auf diesem Niveau überhaupt noch Grammatikstudium betrieben wurde. In diesem Unterricht wurden Lesebücher, Chrestomathien oder häufig Originalwerke englischer Literatur als Lektüre verwendet; ein eventueller Grammatikunterricht stützte sich auf eine systematische Grammatik oder eine Schulgrammatik, die keine Lesetexte enthielten.

II. Lehr- und Lernverfahren

Bisher wurden Stofforganisation und -auswahl sowie die Lehrkonzepte erörtert. Diese Schwerpunkte des "design" von Fremdsprachenlehrmethoden sollen für die Zeit von 1840 bis zur neusprachlichen Reformbewegung durch die Lehr- und Lernverfahren, "procedure", überprüft und ergänzt werden. Die von den Lehrbuchautoren empfohlenen Unterrichtsschritte zur Darbietung und Übung des Lernstoffs geben ebenfalls Aufschluß über die einem Lehrbuch zugrundeliegenden Vorstellungen über die methodische Gestaltung des Fremdsprachenlernens. Gelegentlich illustrieren die konkreten Verfahren, die ein Lehrbuchautor zur Bearbeitung des von ihm zusammengestellten fremdsprachlichen Materials vorschlägt, auch seine Ansichten über die Funktionen von Lehrbuch und Lehrer im Fremdsprachenlernprozeß.

Nicht jedes Lehrbuchvorwort liefert zu diesem unterrichtstechnischen Aspekt Informationen. Einige Lehrbuchautoren verzichteten darauf, konkrete Behandlungsformen für den Sprachstoff anzugeben,²⁷⁸ andere äußerten sich nur zu einem Teilaspekt, wie beispielsweise zur Ausspracheschulung.²⁷⁹ Es bestand offenbar ein allgemein übliches und bekanntes Repertoire an Unterrichtsverfahren, auf das Lehrbuchautoren nicht mehr im Detail eingehen brauchten, wenn sie nicht davon abwichen. Abänderungen dieser Vorgehensweisen

²⁷⁸⁾ So u.a. K. Blind, *Grammatik der englischen Sprache für Realschulen und höhere Lehranstalten*, I. Teil, Köln 1872 oder Carl Deutschbein, *Theoretisch-praktischer Lehrgang der englischen Sprache*, 3. Aufl., Köthen 1877.

²⁷⁹⁾ So A. Pineas, *Elementarbuch ...*, 1857 (s. Fn. 214); F. Großcurth und D. Rosell, *Lehrbuch der Englischen Sprache*, 1. Cursus: Elementarbuch, Göttingen 1861; J. C. A. Winkelmann, *Lehrbuch der Englischen Sprache ...*, 1860 (s. Fn. 144).

wurden in den Vorworten hervorgehoben und begründet.²⁸⁰ Die nicht innovativen Autoren konnten davon ausgehen, daß die Lehrer schon wußten, wie man mit dem Lehrbuch unterrichten konnte.²⁸¹

Wenn man sich heute lediglich auf diejenigen Lehrbücher stützt, in deren Vorworten neuartige oder modifizierte traditionelle Lehr- und Lernverfahren vorgeschlagen und erörtert wurden, besteht die Gefahr, gerade die unüblichen Ideen zu überschätzen und die allgemein verwendeten methodischen Wege nicht zu sehen. Rückschlüsse auf das übliche Verfahrensrepertoire lassen sich jedoch bereits aus den kenntlich gemachten Abänderungen ziehen. Des weiteren gehörten viele der Lehrbücher, die ausführliche methodische Vorworte enthielten, zu den erfolgreichen ihrer Zeit²⁸² und waren keineswegs methodische "Eintagsfliegen". Schließlich waren diese Lehrbücher selten in allen Aspekten der Stoffdarbietung und Stoffbearbeitung innovativ; zumeist wollten die Lehrbuchverfasser nur einen Bereich verbessern. Selbst ein so andersartiges Lehrbuch wie das auf dem Prinzip der Anschauung gegründete von Ignaz und Ernst Lehmann enthielt noch einige traditionelle Lern- und Lehrverfahren.²⁸³

Die im folgenden dargestellten Verfahren gruppieren sich um die drei Hauptphasen des Fremdsprachenunterrichts, die Darbietung des neuen Lernstoffs (a), seine Einübung und Wiederholung (b) sowie die Überprüfung der Lernleistungen (c).

(a) Präparation und Darbietung

Im Fremdsprachenunterricht ist es Aufgabe von Lehrbuch oder Lehrer, den Lernenden den neuen Sprachstoff zu vermitteln. Im elementaren Englischunterricht und im Grammatikunterricht blieb die Stoffdarbietung während des 19. Jahrhunderts der erste Unterrichtsschritt; im fortgeschrittenen, textbezogenen Englischunterricht setzte man davor die Phase der Präparation, d.h. die häusliche Vorbereitung der Schüler auf den neu zu bearbeitenden Text. Diese Vorbereitung bestand darin, unbekannte Vokabeln nachzuschlagen, sich Notizen über etymologische, grammatische oder inhaltliche Eigenarten des Textes zu

²⁸⁰) Wie z.B. F. A. Callin, 1840 (s. Fn. 37), Ludwig Gantter, 1849 (s. Fn. 10), Carl Munde, 1854 (s. Fn. 41) und 1846 (s. Fn. 58), Rudolph Degenhardt, 1861 (s. Fn. 3) und Ignaz und Ernst Lehmann, 1872 und 1873 (s. Fn. 109).

²⁸¹) Vgl. u.a. Philipp Schifflin, *Anleitung zur Erlernung der englischen Sprache*, Zweiter Kursus, Essen 1846, S. V.

²⁸²) So z.B. die Lehrbücher von Carl Munde, Rudolph Degenhardt, Thomas Gaspey oder J. W. Zimmermann; vgl. dazu ausführlich unten Kapitel 4.

²⁸³) Wie die Übertragung von deutschen Einzelsätzen ins Englische oder das Nachsprechen im Chor; vgl. *Lehr- und Lesebuch ...*, 1872 und 1873 (s. Fn. 109).

machen und eine grobe Übersetzung zu versuchen;²⁸⁴ eine weniger umfassende Präparation erschöpfte sich im Nachschlagen und Memorieren der unbekannten Vokabeln.²⁸⁵

Die Präparation war Aufgabe der Schüler, die dazu aber bestimmte Hilfsmittel brauchten. So enthält das Lesebuch von Ludwig Herrig im Anhang eine "Anleitung zur Anfertigung der Präparation" mit einem Wörterverzeichnis, das nach Lesetexten geordnet ist und das neben den deutschen Entsprechungen für einzelne Wörter auch genaue Erläuterungen von "idioms" und einzelnen grammatischen Formen bietet.²⁸⁶ Die Arbeit mit dem im Buch enthaltenen Wörterverzeichnis sollte die Schüler zum einen auf den selbständigen Umgang mit dem Wörterbuch vorbereiten.²⁸⁷ Zum anderen stand hinter der häuslichen Präparation der Texte durch die Schüler auch die Absicht, den Lehrer in seiner Erklärungsarbeit bei der Texterschließung zu entlasten.²⁸⁸ X

Die häusliche Präparation besaß allerdings auch Gegner. Am Ende des 19. Jahrhunderts erhob Rudolf Haubold den Vorwurf, die "alte Pädagogik" habe es sich durch die Präparationen im Fremdsprachenunterricht zu leicht gemacht, "dass sie die Hauptarbeit dem Hausfleiss des Schülers zuschob, dem Lehrer hauptsächlich die Rolle des Kontrolleurs zuwies".²⁸⁹ Hieraus läßt sich ableiten, daß die Präparation im Fremdsprachenunterricht jener Zeit verbreitet war. Zuweilen wurde ihr sogar eine Bildungsfunktion zuerkannt: "Bei der häuslichen Präparation liegt aber meiner Ansicht nach gerade das bildende Moment in dem Ringen nach dem Verständnisse und dem guten deutschen Ausdrucke."²⁹⁰ Wie weit die Aufgabe der Präparation auch gefaßt wurde, sie war nur mit fortgeschrittenen Lernenden einsetzbar. Im Anfangsunterricht und bei der Durchnahme der Grammatik war ein häusliches Vorarbeiten der Schülerinnen und Schüler kaum möglich. Hier hatte der Lehrer eine zentrale Rolle bei der Darbietung neuen Lehrstoffs.

284) Vgl. dazu Bernhard Schmitz, *Encyclopädie ...*, Vierter Theil: Methodik ... (s. Fn. 232), S. 218.

285) Vgl. Emil Seeliger, *Englisches Lesebuch für die oberen Klassen Höherer Lehranstalten*, Wien 1877, S. V.

286) *First English Reading Book*, Braunschweig 1864, S. 264 ff.

287) Ebd., S. VI. Ebenso Chris Benson, A. Dillmann, *Englisches Lesebuch für höhere Lehranstalten*, Berlin 1875, S. VI.

288) Für den Fall, daß der Lehrer diese Entlastung nicht wollte, sondern lieber selbst die unbekannten Vokabeln bei der Durchnahme des Textes im Unterricht erklärte, publizierte Heinrich Saure ein "Wörterbuch bzw. Präparationsheft" separat zum Lesebuch. Vgl. *Englisches Lesebuch*, Erster Teil, Berlin 1885, S. III.

289) "Der neusprachliche Unterricht in Sachsen", in: Abhandlung zum Jahresbericht des städtischen Realgymnasiums zu Chemnitz 1897, S. 24.

290) Emil Seeliger, *Englisches Lesebuch ...*, 1877 (s. Fn. 285), S. V.

F. A. Callin beschreibt die Unterrichtsführung des Englischlehrers bei der Stoffdarbietung folgendermaßen:

Darum beginne der Lehrer damit, daß er dem Schüler einen Satz vorliest und mehre Male wiederholt, bis dieser die Aussprache einigermaßen aufgefaßt hat. Dabei dringe er natürlich nicht auf äußerste Richtigkeit, welche ja oft erst nach Jahren erlangt wird.

Dann mache er ihn mit der Bedeutung der einzelnen Wörter bekannt; lasse sowohl wortgetreu als nach den Gesetzen der deutschen Grammatik übersetzen; lege ihm Fragen vor, die mit den Worten des Pensums genau beantwortet werden können; bilde aus demselben neue Sätze zum Übertragen in die fremde Sprache; lasse das Stück nach dem Gehör niederschreiben und endlich auswendig lernen. Das sind die täglich zu wiederholenden Übungen und je strenger sie angestellt werden, desto sicherer wird der Erfolg sein.

Was aber auf diese Weise gewissermaßen mechanisch eingeübt wird, soll auch zum Bewußtsein gebracht werden: der Schüler werde demnach beständig auf die vorangeschickten Tabellen verwiesen [...].²⁹¹

Aus Callins Anweisungen geht hervor, daß Lehrer und Schüler den Lektions-text bei offenen Büchern durch Vorsprechen und Nachsprechen zunächst im Hinblick auf die Aussprache einübten, ehe die Lehrererläuterungen der Vokabeln und das Übersetzen folgten.

Der von Callin empfohlene Weg basierte auf einem methodischen Grundmuster, das auch von anderen Lehrbuchautoren angewendet wurde, wobei einige Aspekte jeweils veränderbar waren. Eine der Variablen war die Lehrbuchbenutzung,²⁹² eine zweite die, ob die Darbietung eher mündlich über das Hören oder das Schriftbild erfolgte,²⁹³ eine dritte schließlich die Verwendung der Wandtafel.²⁹⁴ Immer ging es aber darum, daß der Lehrer die neuen Sprach-

291) *Elementarbuch der englischen Sprache*, Erster Cursus, Hannover 1840, S. VIII.

292) Eine Darbietung des neuen Stoffs bei offenen Lehrbüchern sehen u.a. vor: Heinrich Plate, 1859 (s. Fn. 94), Thomas Gaspey, 1851 (s. Fn. 60), Carl Munde, 1854 (s. Fn. 41) und Johann Heinrich Fölsing, *Lehrbuch für den elementaren Unterricht in der Englischen Sprache*, 13. Aufl., Berlin 1863. Demgegenüber schlagen die folgenden Autoren eine weitgehend mündliche Darbietung bei geschlossenen Büchern vor: Hermann Behn-Eschenburg, 1895 (s. Fn. 28), Ignaz und Ernst Lehmann, 1872/73 (s. Fn. 109), Karl Graeser, *Praktischer Lehrgang zur schnellen und leichten Erlernung der Englischen Sprache*. Erster Kursus, 15. Aufl., Leipzig 1889 und Carl van Dalen, *Heuristisches Elementarbuch der englischen Sprache*, 2. Aufl., Erfurt 1859.

293) Eduard Wiebe empfiehlt dem Lehrer, den neuen Stoff zunächst an die Tafel zu schreiben und die Schüler ihn in ihre Hefte übertragen zu lassen, ehe Erklärung und Übersetzung beginnen. (Vgl. *Die Anfänge des Englischen*, Hamburg und Leipzig 1842, Anmerkung zur 136. Lektion, S. 122.) Dagegen läßt Carl van Dalen den Lehrer vor- und die Schüler mehrmals nachsprechen, ohne daß geschrieben oder gelesen wird. Erst nachdem die Schüler Aussprache und Übersetzung des Satzes mündlich beherrschen, wird er an die Tafel geschrieben, laut gelesen und analysiert. (Vgl. *Heuristisches Elementarbuch* ..., 1859, s. Fn. 292, S. IV f.).

294) F. Booch-Arkossy schlägt eine Darbietung ohne Buch, jedoch mit dem an die Tafel geschriebenen Text vor. Mit dem Zeigestab solle der Lehrer auf die Wörter deuten, die er erklärt.

muster vorlas oder vorsprach und die Schüler diese Wörter und Sätze einzeln oder im Chor mehrmals imitierten. Unabhängig davon, ob das Vorsprechen des Lehrers bei geschlossenen Büchern oder unter Mitlesen der Schüler geschah, es hielt sich streng an die im Buch gelieferten Sprachmuster.

Das bedeutete nun auch, daß Form und Inhalt des so erarbeiteten Sprachstoffs direkt aus dem Buch übernommen wurden. Stützte sich ein Lehrbuch zur Erläuterung der Elementargrammatik auf inhaltlich nicht zusammenhängende Einzelsätze, so lernten die Schüler monatelang nur diese Sätze. Es ist anzunehmen, daß ein solcher Lernstoff weder die Motivation noch das Sprachkönnen effektiv förderte. Das Dilemma, zwischen grammatisch genau angepaßten Einzelsätzen und inhaltlich ansprechenden Texten, die wiederum die Grammatik nicht optimal belegen konnten, zu wählen, beschrieb Hermann Behn-Eschenburg:

Wenn es beim Lernen des Englischen nur darauf ankäme, die grammatischen Regeln zu begreifen, so würde die strenge Methodik allerdings erfordern, daß die Lestücke aus einzelnen Sätzen bestehen, deren jeder eine Anwendung der Regel enthält; aber ich denke, noch wesentlicher ist es, daß der Lernende möglichst bald in die englischen Denk- und Anschauungsformen eingeführt wird, und dafür reichen abgerissene Sätze nicht aus, dazu sind zusammenhängende Stücke erforderlich, die eine fortschreitende Entwicklung enthalten.²⁹⁵

Behn-Eschenburg selbst benutzte zur Darbietung neuen Sprachstoffs in jeder Lektion einen Abschnitt einer fortlaufenden Geschichte, die durch grammatische Regeln und zusätzliche Beispiele in Form von Einzelsätzen ergänzt wurde.

Die Verbindung, die sich zwischen der bei der Darbietung zentralen Nachahmung, der dem Englischunterricht der Zeit eigenen Gründlichkeit und dem Lernstoff in unzusammenhängenden Einzelsätzen ergab, hat zu dem Negativbild beigetragen, das bei den neusprachlichen Reformern²⁹⁶ und auch heute über jene Zeit herrscht. Im ungünstigsten Falle, nämlich dann, wenn der Lehrer weder fremdsprachlich kompetent noch methodisch geschickt war, und das Lehrbuch auf den oft kolportierten Einzelsätzen beruhte, konnte es durchaus vorkommen, daß die Lernenden über lange Zeit sinnlose "Sprachhäppchen" paukten, ohne in ihren fremdsprachlichen Fertigkeiten oder ihrem Wissen gefördert zu werden. Doch waren weder die Lehrbücher, wie die bisherige Darstellung gezeigt hat, noch die Lehrer, wenn man die methodisch-didaktischen

Danach folgen Ausspracheübung und wörtliche, dann sinngemäße Übersetzung; vgl. *Praktisch-theoretischer Lehrgang* ..., 1856, S. 33. Mit einem Tafeltext arbeitet auch Heinrich Apel, *Leselehre* ..., 1870 (s. Fn. 257).

295) *Elementarbuch der englischen Sprache*, 6. Aufl., Zürich 1895 (Vorwort zur 1. Auflage 1870), S. III f.

296) Man vergleiche die Polemik Wilhelm Viëtors in seiner Streitschrift "Der Sprachunterricht muß umkehren!" (1882); Nachdruck hrsg. von Konrad Schröder, München 1984.

Überlegungen in Lehrbuch-Vorworten und anderen Veröffentlichungen berücksichtigt, insgesamt auf diese einseitige Unterrichtsgestaltung festgelegt. Es gab auch damals schon Ansätze, den fremden Sprachstoff ganz anders zu vermitteln.

So lösten sich Ignaz und Ernst Lehmann durch ihre Darbietung nach dem Anschauungsprinzip ganz vom Lehrbuch, indem sie die neuen Wörter bei geschlossenen Büchern durch Zeigen von Bildern oder Gegenständen und – im Falle von Verben – durch Vorführen von Handlungen einführten.²⁹⁷ Folgerichtig wird darum auch mit der vorzeigbaren Umgebung der Schüler begonnen: In der ersten Lektion werden die Gegenstände im Schulzimmer behandelt, in der zweiten die Körperteile. Die Verfasser selbst betonen als Vorzug dieser Methode das "freudige, thätige, lebensvolle Erfassen der fremden Sprache", das zu schnellen Anfangserfolgen führe, die den Lehrer für die Anstrengungen entlohten, die die Anschauungsmethode verursache, indem sie die "Hauptthätigkeit vom Schüler auf den Lehrer, von der stillen, oft überbürdenden Hausarbeit in die Unterrichtsstunde heineinverlegt, das monotone Auswendiglernen, das ewige Uebersetzen und Corrigiren in lebendige, anregende Hin- und Widerrede (worin der Lehrer sich häufig von Monitoren vertreten lassen mag) umwandelt".²⁹⁸ Sowohl in der Form der Darbietung, der aktiven Semantisierung durch Anschauung und Handlung, als auch in der darauf abgestimmten inhaltlichen Ausrichtung des Elementarbuches auf die situative Umgebung der Lernenden unterscheidet sich das Lehrbuch von Ignaz und Ernst Lehmann von seinen Zeitgenossen.

Allerdings waren Ignaz und Ernst Lehmann weder die ersten, die sich auf die Anschauung stützten – schon die Philanthropen hatten sie im Anfangsunterricht intensiv genutzt²⁹⁹ –, noch die einzigen Lehrbuchverfasser, die sich auf dieses Vorgehen beriefen. Das Bemühen um Anschaulichkeit brachten auch Rudolph Degenhardt und Heinrich Plate zum Ausdruck, und zwar für die stoffliche Gestaltung des Anfangsunterrichts.³⁰⁰ Plate sprach sogar von der Anschauungsstufe, der ersten Phase des Elementarkurses, in der "dem Schüler die gewöhnlichsten Gegenstände des Lebens, wie in einem Bilde vorgeführt werden".³⁰¹ Für Albert Wittstock war die Anschauung nicht so sehr eine Frage des thematischen Inhalts sondern eher des methodischen Vorgehens unter Ta-

297) Vgl. *Lehr- und Lesebuch ...*, I. Stufe, Mannheim 1872, S. I f.

298) Ebd., S. II.

299) Vgl. oben Teil II, Kapitel 4, I.

300) Degenhardt, *Naturgemäßer Lehrgang ...*, 1861 (s. Fn. 3).

301) Plate, *Vollständiger Lehrgang zur leichten, schnellen und gründlichen Erlernung der Englischen Sprache*, I. Elementarstufe, 6. Aufl., Hannover 1859, S. IV.

feleinsatz.³⁰² Da es ihm in erster Linie um das Erarbeiten einer "gründlichen grammatischen Einsicht" zu tun war, verstand er unter anschaulicher Darbietung, daß der Lehrer die "Elemente des Sprachgebäudes an der Schultafel erklärt und allseitig durchgeübt hat".³⁰³

Im Englischunterricht verhielt es sich im zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts mit der Anschauung ähnlich wie mit der Progression einige Jahrzehnte zuvor. Bei den Lehrbuchautoren entwickelte sich langsam ein Bewußtsein, daß dies ein notwendiger Bestandteil des Sprachenlernens sei, doch fehlte es an der überzeugenden praktischen Verwirklichung in den Lehrbüchern. Zwar bemühten sich viele Lehrbuchverfasser um eine Gestaltung der Lehrbücher in der Art und Weise, daß das Englische als eine lebendige Sprache entsprechend dargeboten und behandelt wurde,³⁰⁴ doch lieferten die Englischbücher kaum Gelegenheiten, in denen die Schüler anders als durch ausgedehntes Imitieren und Memorieren reagieren konnten.

Das bisher geschilderte Grundmuster der Darbietung neuen Sprachstoffs bezog sich vor allem auf solche Lehrbücher, die induktiv von Texten oder Beispielen ausgingen. Im Falle von Englischunterricht anhand von regelgrammatischen Lehrbüchern wissen wir wenig über die konkreten Unterrichtsschritte der Stoffdarbietung, da diese Lehrbücher kaum praktische methodische Hinweise dazu enthalten. Hier ist zu vermuten, daß traditioneller Grammatikunterricht mit Erläuterung der Regeln in deutscher Sprache durch den Lehrer stattfand. Es zeigt sich also, daß die Fortschritte, die bei der didaktischen Strukturierung des Sprachstoffs im Sinne von Kursaufbau und Progression gemacht wurden, noch keine Entsprechungen auf der Ebene der konkreten Verfahren der Stoffdarbietung fanden.

(b) Übung und Wiederholung

Verglichen mit der Übungsgestaltung in den Englischlehrbüchern vor 1840 und besonders vor 1820 wird die Zeit von 1840 bis zur neusprachlichen Reformbewegung charakterisiert durch eine dreifache Steigerung: erstens des Stellenwerts von Übungen im Sprachlehrgang, zweitens der Anzahl der Übungstypen und drittens der Zahl der jeweils vorgeschlagenen Übungen. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurde das Üben zu einem unverzichtbaren Element des Englischunterrichts. Die Ausweitungen auf dem Übungssektor betrafen viele unterschiedliche Aspekte sowohl in qualitativer als auch in quantitativer Hinsicht. Für die Lehrbücher hieß das zum einen, daß sich eine größere

³⁰²⁾ Vgl. *Einführung in die Englische Sprache*, Leipzig 1878, S. IX.

³⁰³⁾ Ebd.

³⁰⁴⁾ So auch das Ziel von Heinrich Plate; vgl. *Vollständiger Lehrgang ...*, 1859 (s. Fn. 94), S. IV.

Variationsbreite für Übungsformen, Aufgabentypen und Übungsinhalte herausbildete, zum anderen, daß Übungen größeren Raum beanspruchten. Im Gegensatz zu den meisten Lehrbüchern aus der Zeit von 1770 bis 1820, die – wenn überhaupt – zumeist nur Aussprache- und Übersetzungsübungen konnten, lieferten immer mehr Englischlehrbücher nach 1840 konkrete Vorschläge, um anderes und anders in der Fremdsprache zu üben.

Dieses Anwachsen der Bedeutung von Übungen erfaßte nicht alle Lehrbücher in gleichem Ausmaß. Bis etwa zur Jahrhundertmitte gab es auch weiterhin Sprachlehren, die keine Übungen³⁰⁵ oder nur einen einzigen Übungstyp – in der Regel die Übersetzung von Einzelsätzen ins Englische³⁰⁶ – verwendeten. Doch wurden diese Lehrbücher im Verlauf des 19. Jahrhunderts immer seltener. Besonders die Elementarbücher zeichneten sich durch Übungsvielfalt aus, während gerade die separat erscheinenden Übungsbücher über viele Jahre hinweg die Tradition der Übersetzungsübung, vor allem der Übersetzung in die Fremdsprache, bewahrten.³⁰⁷ Wie tiefgreifend die Veränderungen auf dem Übungssektor waren, zeigt sich, wenn man sich die Art der Lehrbuchübungen vor 1820 vor Augen hält und die verschiedenen Teilaspekte der Änderung der Übungssituation genauer analysiert.

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts gab es Übungen für drei große Bereiche des Fremdsprachenunterrichts: das Fertigkeitstraining, die Grammatikvermittlung und die Textarbeit. Bis dahin basierten die Englischlehrbücher auf drei Haupt-Übungsformen für diese Bereiche: der Übersetzung in die und aus der Fremdsprache, der Ausspracheübung durch Lesen von Musterwörtern oder -sätzen und dem Auswendiglernen.³⁰⁸ Zwar lassen einige Hinweise in Vorworten darauf schließen, daß auch andere Unterrichtsverfahren und Übungen, so z.B. bei der Behandlung von Texten, als bekannt vorausgesetzt und implizit erwartet wurden,³⁰⁹ doch war die Bandbreite der in den Lehrbüchern vor 1820 konkret ausgeführten Übungen sehr gering.

³⁰⁵⁾ So u.a. Newton Ivory Lucas, *Lehrbuch der englischen Sprache*, Bremen 1840; Karl Wilhelm Eb, *Englische Grammatik*, Leipzig 1840; S. Kunkel, *Lehrbuch der Englischen Sprache*, Worms 1853.

³⁰⁶⁾ So z.B. Josef Hillebrand, *Leitfaden zum vergleichenden Unterricht in der englischen Sprache*, Mainz 1844 oder Franz Ahn, *Praktischer Lehrgang zur schnellen und leichten Erlernung der Englischen Sprache*, Erster Cursus, St. Louis (Mo.) 1877.

³⁰⁷⁾ Vgl. dazu vor allem folgende Übungsbücher: Ludwig Herrig, *Aufgaben zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Englische*, 7. Aufl., Iserlohn 1864; H. A. Werner, *Materialien zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Englische*, Leipzig 1870; C. A. Boethke, *Englisches Uebungsbuch zunächst für Realschulen*, Cursus für Tertia, Thorn 1878; Immanuel Schmidt, *Uebungsbeispiele zur Einübung der englischen Syntax*, Berlin 1878.

³⁰⁸⁾ S. oben Teil II, Kapitel 2, II. (b).

³⁰⁹⁾ Vgl. Teil II, Kapitel 2 bei Fußnote 246.

Auch im Verlaufe des 19. Jahrhunderts blieben Übersetzungen vorherrschend und Aussprachetraining sowie Auswendiglernen weit verbreitet, doch ergab sich auch für diese Übungsformen eine methodische Differenzierung. Daneben traten in Fortsetzung der schon ab 1820 zu beobachtenden Entwicklung eine ganze Reihe neuer Übungstypen und Vorgehensweisen. Diese gruppierten sich um fünf Aspekte. Als erstes wurden immer mehr Übungen entwickelt, die Fragen enthielten, und zwar sowohl Fragen zur Grammatik³¹⁰ und zur Textarbeit³¹¹ als auch zum Training der Sprechfertigkeit.³¹² Im Falle von Textarbeit und Grammatik waren diese Übungen die schriftliche Fixierung der üblichen Lehrerfragen, wobei Grammatikfragen gelegentlich auch in deutscher Sprache gestellt wurden.³¹³ Demgegenüber spielten Fragen für diejenigen Autoren, denen eine einsprachige Unterrichtsführung wichtig war und die die Schüler aus ihrer rezeptiven Haltung herausführen wollten, wie Carl Munde und Ignaz und Ernst Lehmann, vor allem als Motor des Unterrichtsgesprächs eine bedeutende Rolle.

Die zweite Änderung bezog sich auf die größere Vielfalt solcher Übungen, die man global mit dem Begriff Grammatikübung kennzeichnen kann, d.h. Umformungs-, Zuordnungs-, Korrektur- oder Bestimmungsübungen zu Kapiteln der Grammatik.³¹⁴ Dazu zählten auch jene Übungen, in denen der Lernende grammatische Regeln nennen oder sie vorgegebenen Sprachmustern zuordnen sollte.³¹⁵

- 310) Vgl. u.a. Wilhelm Freund, *Praktisches Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache*, Erster Cursus, Breslau 1855, z.B. S. 99 f.; Albert Wittstock, *Einführung in die Englische Sprache*, Leipzig 1878.
- 311) So z.B. bei F. A. Callin, *Elementarbuch der englischen Sprache*, Erster Cursus, Hannover 1840, S. X f.; Ludwig Gantter, *Praktische Schul-Grammatik* ..., 1849 (s. Fn. 10), S. VIII.
- 312) So u.a. bei Gottfried Gurcke, *Praktischer Lehrgang* ..., 1852 (s. Fn. 31), S. 33 u. ö.; Ignaz und Ernst Lehmann, *Lehr- und Lesebuch* ..., 1873 (s. Fn. 109), S. VI und passim; Carl Munde, *Zweiter Unterricht* ..., 1846 (s. Fn. 58), S. X und passim.
- 313) So z.B. in F. Booch-Arkossy, *Praktisch-theoretischer Lehrgang der englischen Schrift- und Umgangssprache*, Dessau 1856, S. 34 u. ö. Als Hilfsmittel zur Wiederholung der Grammatik veröffentlichte Wilhelm Ulrich 1871 sein Repertorium, *Der englische Examiner oder Repetition der englischen Grammatik in Frage und Antwort*, Leipzig, das deutsche Fragen und Antworten zu Wortarten und Syntax bringt. Vgl. auch das Lehrbuch von Heinrich Theodor Traut, *Grundzüge der Englischen Grammatik und Prosodie nebst Übungsaufgaben*, Leipzig 1873, das den bezeichnenden Untertitel trägt: "Ein Leitfaden für Lehrer und ein Lern- und Wiederholungsbuch für Schüler."
- 314) Jeweils einige der genannten Grammatikübungen enthalten z.B. Emil Kade, *Anleitung zur Erlernung der englischen Sprache und zum Übersetzen ins Englische*, 7. Aufl., Hamburg, 1877; Albert Wittstock, *Einführung* ..., 1878 (s. Fn. 302) und F. W. Gesenius, *Lehrbuch der Englischen Sprache*, Erster Theil: Elementarbuch, 6. Aufl., Halle 1874.
- 315) Vgl. dazu Heinrich Theodor Traut, *Grundzüge der Englischen Grammatik*, Leipzig 1873; Carl Deutschbein, *Theoretisch-praktischer Lehrgang der englischen Sprache*, 3. Aufl., Köthen 1877; Albert Wittstock, *Einführung* ..., 1878 (s. Fn. 302).

Ein dritter Aspekt des Wandels betraf jene Übungen, die die Lernenden zu einem produktiven Gebrauch der Fremdsprache führen sollten; das konnte ein englischsprachiger Vortrag, ein Gespräch, ein Brief oder Aufsatz sein.³¹⁶ Diese Art von Übung wurde nun häufiger in Lehrbüchern vorbereitet.

Eine vierte Neuentwicklung, die allerdings schon in den dreißiger Jahren des 19. Jahrhunderts in Verbindung mit der Interlinearmethode eingesetzt hatte, war die Empfehlung einer festgelegten Reihenfolge von Darbietungs- und Übungsschritten zur Behandlung von Grammatik oder Texten.³¹⁷ Dadurch ergab sich ein bei jeder Lektion erneut ablaufendes Programm von Aufgabenstellungen, das zwar die methodische Unterrichtsgestaltung für den Lehrenden erleichterte, gleichzeitig aber die Gefahr der Monotonie in sich barg.

Der fünfte neue Aspekt schließlich bestand darin, daß viele Lehrbuchautoren die regelmäßige Wiederholung des Lernstoffes befürworteten und dafür Übungen vorsahen, in denen beispielsweise das durchgenommene Pensum gebündelt abgefragt wurde oder die Lernenden eine schwierige zusammenhängende Übersetzung anfertigen mußten, die die Beherrschung der bis dahin behandelten Grammatik voraussetzte.³¹⁸

Mit diesen fünf markanten Änderungen des Übungsgeschehens in den Englischlehrbüchern, nämlich der steigenden Bedeutung von Frage-Antwort-Übungen, Grammatikübungen, Übungsketten, regelmäßigen Wiederholungen und solchen Übungen, die produktives Sprachkönnen verlangten, sind jedoch noch nicht alle Entwicklungen dieses Zeitraums umschrieben. Dazu traten eine ganze Anzahl von Modifikationen bekannter Übungsformen, beispielsweise durch die Verwendung von Lernhilfen, wie die Beibehaltung von englischer Wortstellung in deutschen Übersetzungsaufgaben,³¹⁹ oder die Anpassung an die Progression des Kurses.³²⁰ Insgesamt sind die Lehrbücher seit etwa der Mitte des 19. Jahrhunderts in ihren methodischen Vorschlägen wesentlich konkreter und ausführ-

316) Solche Übungen fanden sich u.a. in Ludwig Gantter, *Practische Schul-Grammatik der Englischen Sprache*, 2. Abtheilung, Stuttgart 1851, S. 220 ff; Ignaz und Ernst Lehmann, *Lehr- und Lesebuch* ..., 1872 (s. Fn. 109); Ludwig Herrig, *Aufgaben* ..., 1864 (s. Fn. 307); C. A. Boethke, *Englisches Uebungsbuch* ..., 1878 (s. Fn. 307); O. Natorp, *Lehr- und Übungsbuch für den Unterricht in der englischen Sprache*, Zweiter Teil, Wiesbaden 1885.

317) So u.a. bei F. A. Callin in seinem Elementarbuch, 1840 (s. Fn. 37) und J. W. Zimmermann, *Lehrbuch der Englischen Sprache*, 35. Aufl., Halle 1884.

318) Vgl. u.a. Carl Munde, *Erster Unterricht* ..., 1854 (s. Fn. 41) und *Zweiter Unterricht* ..., 1846 (s. Fn. 58); F. Booch-Arkossy, 1856 (s. Fn. 53); Eduard Wiebe, *Die Anfänge des Englischen*, Hamburg und Leipzig 1842; Carl Deutschbein, *Theoretisch-praktischer Lehrgang* ..., 1877 (s. Fn. 148); Heinrich Plate, *Vollständiger Lehrgang zur leichten, schnellen und gründlichen Erlernung der Englischen Sprache*, I. Elementarstufe, 50. Aufl., Dresden 1879.

319) So u.a. bei Hermann Berger, *Praktischer Lehrgang zur schnellen und leichten Erlernung der Englischen Sprache*, Wien 1881; Thekla von Baudissin, *Englische Sprachlehre*, Wien 1846.

320) Besonders deutlich bei Rudolph Degenhardt, *Naturgemäßer Lehrgang* ..., 1861 (s. Fn. 3).

licher. Es war nun nicht mehr ganz allein Aufgabe des Lehrers zu entscheiden, wie er den Lehrstoff aufbereitete, darbot und übte und mit welchen Verfahren er Festigung und Wiederholung betrieb, sondern viele Lehrbücher boten insofern Hilfen zur Unterrichtsgestaltung, als sie zu den einzelnen Grammatikkapiteln Übungen und Wiederholungsaufgaben enthielten.

Allerdings fallen die Übungen dem flüchtigen Betrachter von Lehrbüchern der Zeit nicht immer sofort ins Auge, denn das monotone Druckbild vieler Werke, das kaum unterschiedliche Schriftgrößen und -stärken einsetzt, läßt Texte, grammatische Regeln und Übungen ineinander verschwimmen. Zudem verstecken einige Autoren ihre praktischen Vorgehensvorschläge in einer der Anfangslektionen, um später lediglich kurz darauf zurückzuverweisen.³²¹ Die methodischen Neuerungen der Lehrbücher können daher leicht übersehen werden. Gerade an der Entwicklung der Übungen wird die wachsende Didaktisierung der Lehrbücher seit der Mitte des 19. Jahrhunderts deutlich.

Das Übungsgeschehen der Lehrbücher aus der Zeit von 1840 bis zum Beginn der achtziger Jahre des 19. Jahrhunderts soll daher anhand einiger genereller Übungsmerkmale betrachtet werden, die sowohl Vielfalt und Variationsbreite der Übungen als auch den hohen Diskussionsstand der Lehrbuchautoren klar erkennen lassen: Übungsziele, Übungsstufung, Übungshilfen, Übungstätigkeiten und Übungssteuerung.

(1) Übungsziele: Die Übungen der Lehrbücher verfolgten zwei große Ziele, die Förderung des fremdsprachlichen Könnens und die Festigung des Wissens über die englische Grammatik. Diejenigen Lehrbuchautoren, für die der Erwerb fremdsprachlicher Sprachfertigkeit im Vordergrund stand, sahen die Grammatik in ihrer dienenden Funktion, beispielsweise als Hilfe zur Übersetzung,³²² und als etwas, das sich durch häufiges Üben lernen lasse.³²³ Für sie war eine Gehörschulung wichtig;³²⁴ damit legten sie Wert auf alle jene Übungen, die die Schüler befähigten, englisch denken und sprechen zu lernen, denn zu diesem Ziel reiche es nicht aus, nur zu übersetzen.³²⁵ Die Übungen in diesen auf den Könnensbereich gerichteten Lehrbüchern umfaßten traditionelles Übersetzen

321) So z.B. F. A. Callin, der bei der ersten Lektion sieben aufeinanderfolgende Übungsschritte beschreibt, deren erste drei auch in den folgenden Lektionen am Anfang der Bearbeitung stehen, während die übrigen variiert werden. Die ersten drei Aufgaben sind: "1) Wechselweise wörtliche Übersetzung aus der einen Sprache in die andre, um die Aussprache der Wörter und ihre Bedeutung einzuprägen. 2) Übersetzung in gutes Deutsch. 3) Beantwortung von Fragen über das Stück." *Elementarbuch* ..., Erster Kursus, 1840 (s. Fn. 37), S. 5 f.

322) Vgl. H. A. Werner, *Materialien zum Uebersetzen* ..., 1870 (s. Fn. 307).

323) So Josef Hillebrand, *Leitfaden* ..., 1844 (s. Fn. 4), S. VIII.

324) So u.a. Carl Munde, *Zweiter Unterricht* ..., 1846 (s. Fn. 58), S. V; J. W. Zimmermann, *Lehrbuch der Englischen Sprache*, 35. Aufl., Halle 1884, S. V.

325) So Ludwig Gantter, *Practische Schul-Grammatik* ..., 1849 (s. Fn. 10), S. VIII.

und Neuentwicklungen wie Frage-Antwort-Übungen gleichermaßen und dienten in erster Linie der praktischen Sprachübung. Demgegenüber verfolgten andere Sprachlehren das Ziel, das Wissen der Englischlernenden über die englische Grammatik zu fördern. Hier wurden oftmals Fragen zur Grammatik gestellt, die das Aufsagen der grammatischen Regeln oder die grammatische Analyse von Beispielen verlangten.³²⁶ Auch Übersetzungsübungen standen im Dienste dieses Unterrichtsziels, wenn mit ihrer Hilfe ein Vergleich zwischen der deutschen und der englischen Sprache geleistet werden sollte.³²⁷

(2) Übungsstufung: Im 19. Jahrhundert wurden – ab etwa 1800 – die Prinzipien der linearen und – ab der Jahrhundertmitte – die der zyklischen Progression zunehmend bei der Lehrbuchgestaltung beachtet und auch auf die Übungen angewendet. Die allgemeine Wertschätzung des gestuften Vorgehens hatte eine prägende Wirkung auf die Übungsteile der Lehrbücher. Für eine didaktische Stufung und Anpassung der Übungen sprach die Annahme der Autoren, daß durch eine Übereinstimmung von Lehr- und Übungsstoff fehlerhafter Fremdsprachengebrauch bei den Lernenden weitgehend vermieden werden könne:

Es ist eine Versündigung an der Jugend, dieselbe mit Arbeiten zu beladen, die nicht gehörig vorbereitet sind, und daher nicht mit Nutzen und Erfolg gemacht werden können. [...] Und eine Arbeit, die nicht fehlerfrei geliefert werden kann, darf nicht gefordert werden.³²⁸

Um zu verhindern, daß Fehler sich zwangsläufig bei der Bearbeitung der Übungen ergaben, durften Übungen nur bereits bekanntes Sprachmaterial verwenden. Das hieß, jede neue Übung des Lehrbuchs konnte sich nur auf Vokabular und Strukturen der vorangegangenen Lektionen stützen. Darüber hinaus machte dieses Vorgehen regelmäßige Wiederholungen nötig, damit der Stoff den Lernenden weiterhin verfügbar blieb.³²⁹ Regelmäßige Wiederholungslektionen sind somit äußeres Anzeichen für die beginnende Formung von Stoff und Übungsgeschehen im Sinne einer didaktisch begründeten Progression.

Fast alle Lehrbücher der Zeit boten einen gestuften Kurs, in dem auch die Übungen progressiv gestaffelt waren. Allerdings wurde die Übungsprogression

³²⁶⁾ Diese Art Fragen findet sich z.B. in den Lehrbüchern von Eduard Wiebe, 1842 (s. Fn. 318), H. Scharnberger, 1853 (s. Fn. 112), Heinrich Theodor Traut, 1873 (s. Fn. 77), Carl Deutschbein, 1877 (s. Fn. 148).

³²⁷⁾ So bei Bernhard Schmitz, *Englische Grammatik*, 3. Aufl., Berlin 1853, S. IV und Rudolph Degenhardt, *Naturgemäßer Lehrgang ...*, 1861 (s. Fn. 3), S. VI.

³²⁸⁾ Rudolph Degenhardt, *Naturgemäßer Lehrgang ...*, 1861 (s. Fn. 3), S. IV f.

³²⁹⁾ Diese Grundsätze wurden u.a. in den Lehrbüchern von Carl Munde, 1846 (s. Fn. 58) und 1854 (s. Fn. 41), L. Georg, 1872 (s. Fn. 223), Ludwig Gantter, 1849 (s. Fn. 10), F. Booch-Arkossy, 1856 (s. Fn. 53) und Carl Deutschbein, 1877 (s. Fn. 148) beachtet. Das Prinzip der regelmäßigen Wiederholung wurde allgemein anerkannt.

von den einzelnen Autoren anhand unterschiedlicher Kriterien vorgenommen, die sich teilweise, wenn auch nicht immer, an die Stufungskriterien der Lektionen in Bezug auf Thematik und grammatischen Stoff anschlossen. So befolgten einige Lehrbücher in den Lektionen und somit auch in den Übungen einen thematisch progressiven Kurs, der sich von der Beschäftigung mit der Umwelt der Schülerinnen und Schüler zu weiter entfernten Inhalten bewegte.³³⁰ Daneben gab es eine Progression unter quantitativen Gesichtspunkten, d.h. eine Zunahme von Übungslänge und Übungsanzahl im Laufe des Lehrgangs.³³¹ Generell nahm die Komplexität der zu übersetzenden Texte und der übrigen Übungsaufgaben mit fortschreitendem Kurs zu,³³² während die dem Schüler bereitgestellten Hilfen abnahmen.³³³ So wurden am Anfang Einzelsätze und zu einem späteren Zeitpunkt zusammenhängende Übungsstücke verwendet.³³⁴ Alles dies klingt für uns heute selbstverständlich. Doch handelte es sich im 19. Jahrhundert um ganz wesentliche Neuerungen.

(3) Übungshilfen: Ein weiteres Merkmal, das die Lehrbücher des mittleren 19. Jahrhunderts von denen des 18. unterschied, lag in der Unterstützung, die das Buch seinen Benutzern bei der Bewältigung der fremdsprachlichen Aufgaben bot. Als hilfreich sahen die Autoren erstens die inhaltliche und thematische Gestaltung der Übungssätze an, wobei es Befürworter von belehrenden³³⁵ und unterhaltenden³³⁶ Übungsinhalten gab. Zweitens erleichterten sie die Übersetzungen oder andere Übungsaufgaben durch Vokabelhilfen in unterschiedlicher Form,³³⁷ durch Angaben der englischen Wortstellung im deutschen Satz,³³⁸

³³⁰⁾ Vgl. u.a. Gottfried Gurcke, *Praktischer Lehrgang* ..., 1852, (s. Fn. 121) und das Übungsbuch von C. A. Boethke, *Englisches Übungsbuch*, Thorn 1878.

³³¹⁾ Vgl. dazu Theodor Weischer, *Lehrbuch der englischen Sprache*, Erster Teil, 2. Aufl., Köln 1877 und Heinrich August Manitiush, *Lehrbuch der englischen Sprache*, Dresden 1847.

³³²⁾ Vgl. G. M. Jung, *Vollständige theoretisch-praktische Grammatik der Englischen Sprache*, Nürnberg 1853; Carl Eulenstein, *Grammatik der englischen Umgangssprache*, Stuttgart 1859. Im Lehrbuch von Rudolph Degenhardt wird die Steigerung von Abschreibeaufgaben am Anfang bis zur Textgestaltung am Ende des Kurses ganz deutlich; vgl. *Naturngemäßer Lehrgang* ..., 1861 (s. Fn. 3).

³³³⁾ Besonders deutlich bei Gottfried Gurcke, *Praktischer Lehrgang* ..., 1852 (s. Fn. 121).

³³⁴⁾ So in einer ganzen Anzahl von Lehrbüchern. Hier sei nur verwiesen auf: Henry Maria Melford, *Vereinfachte Englische Sprachlehre*, Braunschweig 1841; F. W. Petersen, *Lehr- und Lesebuch für den Unterricht in der Englischen Sprache*, Leipzig 1846; Heinrich Plate, *Methodisch-geordneter Lehrgang* ..., 1850 (s. Fn. 19) und W. Claus, *Englische Elementargrammatik*, Leipzig 1870.

³³⁵⁾ So u.a. C. A. Boethke, *Englisches Übungsbuch*, 1878 (s. Fn. 307); J. W. Zimmermann, *Lehrbuch der Englischen Sprache*, 1884 (s. Fn. 324).

³³⁶⁾ John L. Appleton hat sich bemüht, seine Übungssätze durch das Einflechten heiterer Elemente zu beleben. Vgl. *A New and Practical Method* ..., 1858 (s. Fn. 26), S. VII f.

³³⁷⁾ Es gab bei den Übungen vorangestellte, nachgestellte, interlineare und in Klammern gesetzte Worterklärungen sowie Wörter-Gesamtverzeichnisse, alphabetisch oder nach Fundstellen geordnet, in unterschiedlichen Lehrbüchern. Zuweilen wurde die eine oder andere Art der Voka-

durch Verweise auf die einschlägigen grammatischen Regeln³³⁹ sowie durch Hervorhebung des übungsrelevanten Stoffs im Druck.³⁴⁰ Schließlich diente auch der zu den Übungsaufgaben eines Lehrbuchs veröffentlichte Schlüssel als Übungshilfe für Selbstlernende und zur Erleichterung der Kontrolle für die Lehrer.³⁴¹ Diese Übungshilfen belegen, daß die Lehrbücher des 19. Jahrhunderts in der Mehrzahl für den schulischen Englischunterricht konzipiert waren, in dem die Bücher kontinuierlich und vollständig durchgenommen wurden. Die wachsende Zahl der methodischen Hinweise und Hilfsmittel in den Lehrbüchern entsprang einerseits einem gestiegenen fremdsprachendidaktischen Bewußtsein, war andererseits aber auch Hilfestellung für fachlich wenig kompetente Lehrer.

(4) Übungstätigkeiten und Übungssteuerung: Die unterschiedlichen Übungsformen lassen sich unter dem Gesichtspunkt der Lenkung der Übungstätigkeit zusammenstellen. Drei Gruppen von Übungen können voneinander abgegrenzt werden: 1. Gelenkte, geschlossene Übungen, in denen die Lernenden den Sprachstoff nicht verändern, sondern nur imitieren oder wiedergeben, also Übungstätigkeiten wie Abschreiben, Nachsprechen, Auswendiglernen und nach Diktat Aufschreiben. 2. Gelenkte, reproduktive Übungen, in denen die Aufgabenstellung eine Ergänzung, Beantwortung, Abwandlung oder sinngemäße Wiedergabe des vorgegebenen Sprachmaterials verlangt, wie Übersetzungs-, Einsetzungs-, Frage- oder Nacherzählungsübungen. 3. Wenig gelenkte, produktive Übungen, die bei den Lernenden die Mobilisierung ihres gesamten fremdsprachlichen Könnens voraussetzen; dies ist bei dem Formulieren von Aufsätzen, Briefen oder Vorträgen der Fall. Alle drei Gruppen von Übungsformen waren in den Lehrbüchern der Zeit vertreten, wobei allerdings die gelenkten Übungen überwogen und die freien nur von solchen Lehrbuchautoren empfohlen wurden, für die der Erwerb produktiver Sprachbeherrschung eine wesentliche Bedeutung hatte.³⁴²

belhilfe im Vorwort begründet oder abgelehnt. So verteidigte Ludwig Gantter das Fehlen von Vokabelangaben zu den Übungen in seinem Lehrbuch damit, daß die Schüler aus Regeln und Übungen auch einen englischen "Wortvorrat" lernen müßten und man es ihnen durch diese Hilfen zu bequem mache; vgl. *Practische Schul-Grammatik* ..., 1849 (s. Fn. 10), S. VI.

338) So u.a. bei Thekla von Baudissin, *Englische Sprachlehre*, Wien 1846 und W. Gesenius, *Elementarbuch* ..., 1874 (s. Fn. 44).

339) So z.B. von Schlözer, *Vollständige praktische deutsch-englische Sprachlehre*, 6. Aufl., Leipzig 1851.

340) Vgl. F. A. Callin, *Elementarbuch der englischen Sprache*, Zweiter Gang, 2. Aufl., Hannover 1849.

341) Schlüssel gab es u.a. für die Lehrbücher von Johann Heinrich Fölsing, *Lehrbuch der Englischen Sprache*, Erster Theil, 1863 (s. Fn. 292); Josef Hillebrand, *Leitfaden* ..., 1844 (s. Fn. 4); Carl Gaulis Clairmont, *Vollständige Englische Sprachlehre* ..., 1844 (s. Fn. 198).

Im folgenden soll untersucht werden, wie sich die beiden Übungstätigkeiten, die bis 1840 den Fremdsprachenunterricht dominierten³⁴³ — Übersetzen und Auswendiglernen —, in den Lehrbüchern aus der Zeit von 1840 bis zur neusprachlichen Reformbewegung entwickelten. Vor 1840 waren Übersetzungsübungen im Englischunterricht völlig unumstritten, es gab lediglich unterschiedliche Meinungen über den richtigen Zeitpunkt, mit ihnen zu beginnen, und darüber, ob man Einzelsätze oder zusammenhängende Texte übersetzen sollte. In beiden Punkten war auch nach 1840 das Meinungsbild noch uneinheitlich. Übersetzungsübungen dominierten das Übungsgeschehen auch weiterhin. Allerdings mehrten sich die kritischen Stimmen zum Übersetzen als Teil des Erlernens lebender Fremdsprachen: "Hüten wir uns vor der überbürdenden *méthode impossible* des ewigen Uebersetzens, die nimmer zum Ziele führen kann."³⁴⁴ Zwar wurde diese Kritik am Übersetzen nicht allgemein geteilt, doch machten sich mehr Lehrbuchautoren Gedanken über den didaktischen Ort und die methodische Gestaltung von Übersetzungsübungen. Das Übersetzen wurde nicht mehr nur um seiner selbst willen betrieben, sondern in den Dienst weiterführender Unterrichtsziele gestellt. Dabei konnte es sich um die Reproduktion eines englischen Textes handeln, die mit Hilfe der zuvor angefertigten deutschen Übersetzung geschah,³⁴⁵ oder um die Vorbereitung eines Vortrags in englischer Sprache.³⁴⁶

Zudem sah man das Übersetzen in die Fremdsprache nicht mehr generell sofort für den Anfangsunterricht vor. Rudolph Degenhardt begründete seinen Verzicht auf deutsch-englische Übersetzungsübungen bis einschließlich Lektion 44 seines Elementarbuches damit, "daß es für die Schüler ersprießlicher ist, wenn man sie von Anfang an gewöhnt, das Englische auf unmittelbare Weise an dem Englischen selbst, also ohne die Dazwischenkunft einer andern Sprache zu üben".³⁴⁷ Auf diese Weise würden die Schüler in der fremden Sprache denken lernen und schnell mit der englischen Rechtschreibung bekannt.³⁴⁸ Auch Bernhard Schmitz empfahl den Einsatz von deutsch-englischen Übersetzungsübungen erst für den Zeitpunkt, an dem sich die Schüler produk-

342) So u.a. Ignaz und Ernst Lehmann, 1872 und 1873 (s. Fn. 109), Carl Munde, 1846 und 1854 (s. Fn. 58 und 41) und Gottfried Gurcke, *Englische Schulgrammatik*, II. Teil, 3. Aufl., Hamburg 1878.

343) S. oben Teil II, Kapitel 2, II. (h).

344) Ignaz und Ernst Lehmann, *Lehr- und Lesebuch* ..., 1873 (s. Fn. 26), S. IV.

345) Z.B. bei Ludwig Gantter, *Collection of English Letters*, Mustersammlung Englischer Originalbriefe, als Stylübungen für den Schul- und Privat-Gebrauch, Stuttgart 1856, S. IV.

346) Vgl. C. A. Boethke, *Englisches Übungsbuch* ..., 1878 (s. Fn. 307), S. V.

347) *Naturgemäßer Lehrgang* ..., 1861 (s. Fn. 3), S. V.

348) Ebd.

tiv im Englischen ausdrücken können.³⁴⁹ Andere Lehrbuchautoren dagegen ließen von der ersten Englischstunde an übersetzen und wählten dazu Einzelsätze, die gezielt zu einzelnen Abschnitten der Grammatik formuliert waren.³⁵⁰ Philipp Schifflin betont in seinem Vorwort die Notwendigkeit, gerade den Anfänger durch grammatisch und inhaltlich genau angepaßte Einzelsätze in einem "systematischen Gang" durch die Sprachlehre zu führen. Aus der Lehrerschaft kam der Wunsch nach zusammenhängenden Texten zum Übersetzen,³⁵¹ dem im Laufe des 19. Jahrhunderts immer mehr Lehrbücher entsprachen.³⁵² Für das Übersetzen aus der fremden in die eigene Sprache enthielten die meisten Lehrbücher neben den Beispielsätzen der Grammatikkapitel einen Anhang mit Lesestücken.³⁵³

Das Übersetzen behauptete also in mancherlei Hinsicht seine zentrale Stellung im Fremdsprachenunterricht. Nicht ganz so eindeutig war die Fortführung der Tradition im Falle des Auswendiglernens, das allerdings auch vor 1840 nicht von allen Lehrbuchautoren für sinnvoll gehalten wurde.³⁵⁴ Auch beim Auswendiglern ergaben sich Modifikationen von Einsatz und Inhalt. In solchen Lehrwerken, die bestimmte Übungsabfolgen empfahlen, stand das Auswendiglernen des Textes oder der Beispielsätze am Ende der Übungskette, nachdem der Sprachstoff durch Fragen und Übersetzungen mehrfach bearbeitet war.³⁵⁵ Allerdings war das Memorieren von fremdsprachlichem Stoff, den die Lernenden verstanden hatten, didaktisch weitaus sinnvoller als das im 18. Jahrhundert oft praktizierte mechanische Auswendiglernen grammatischer Regeln.

Das gesteigerte Bewußtsein für fremdsprachendidaktische Zusammenhänge zeigte sich nicht nur an den Überlegungen zum Zeitpunkt des Auswendiglernens, sondern auch an denen zu seinem Inhalt. Im 19. Jahrhundert mehrten sich

349) *Englische Grammatik*, 3. Aufl., Berlin 1853, S. IV. Ähnlich H. A. Werner, *Materialien zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Englische*, Leipzig 1870, S. III, der mit Übersetzungsübungen nach Abschluß des Elementarbuches anfangen möchte.

350) So u.a. Philipp Schifflin, *Anleitung zur Erlernung ...*, 1841 (s. Fn. 105); Heinrich Plate, *Vollständiger Lehrgang ...*, I. Elementarstufe, 1859 (s. Fn. 94); Friedrich Wilhelm Thieme, *Praktische Anweisung ...*, 1848 (s. Fn. 236).

351) Vgl. Schifflin, *Anleitung zur Erlernung ...*, 1841 (s. Fn. 105), S. VI f.

352) So gibt Ludwig Gantter an, daß er in der dritten Auflage seiner Sprachlehre auf Wunsch der Kollegen zusammenhängende Übungsstücke aufgenommen habe; vgl. *Practische Schul-Grammatik der Englischen Sprache*, Erste Abtheilung, 3. Aufl., Stuttgart 1855. Des weiteren enthalten u.a. die Lehrbücher von F. A. Callin, 1840 (s. Fn. 37), W. Bischoff, 1879 (s. Fn. 44), W. Claus, 1870 (s. Fn. 17), H. A. Manitius, 1847 (s. Fn. 20) zusammenhängende Übungstexte.

353) Vgl. dazu auch oben in diesem Kapitel Abschnitt I. (c) 3.

354) Vgl. dazu oben Teil II, Kapitel 2.

355) Vgl. dazu z.B. J. W. Zimmermann, *Lehrbuch der Englischen Sprache ...*, 1884 (s. Fn. 324), S. 67 f. und Albert Wittstock, *Einführung in die englische Sprache*, 1878 (s. Fn. 15), S. 70.

die Stimmen gegen das Memorieren grammatischer Regeln. "Unverstand ist es aber, abstracte Ausdrücke, Formeln und Regeln dem Gedächtnisse aufzubürden und dadurch das Nachdenken methodisch abzustumpfen."³⁵⁶ Vielmehr sollten sich die Schüler Lesestücke,³⁵⁷ Redensarten,³⁵⁸ Gespräche,³⁵⁹ Übungssätze³⁶⁰ und vor allem die Vokabeln³⁶¹ einprägen. Das Auswendiglernen fremdsprachiger Texte begründete F. A. Callin so:

Wie viel durch ein planmäßiges Auswendiglernen gewonnen wird, wird nur dem unglaublich dünken, der es nie versucht hat. Der Kreis von Wörtern, der in einem Buch einfachen Inhalts und mäßigen Umfangs vorkommt, ist gar nicht so bedeutend. Wer zehn Seiten auswendig weiß, kann hundert Seiten mit dem zehnten Theile der Mühe verstehen, die sie ihn sonst kosten würden.³⁶²

Das "Auswendiglernen", auf das Callin anspielt, unterscheidet sich beträchtlich von einem bloßen "Hersagen-Können" von zehn Seiten Text. Für Callin bedeutet es die Verfügbarkeit der in diesem Text enthaltenen Vokabeln und Strukturen, die bei der Entschlüsselung weiterer Texte helfen. Besonders intensiv beschäftigte sich Carl Mager mit dem Auswendiglernen im Fremdsprachenunterricht. Im Vorwort zu seinem Französischlehrbuch konstatiert er einen formalen (Gedächtnisbildung), einen realen (Auffüllen des Gedächtnisses mit "würdigem Inhalte") und einen sprachlichen Zweck des Auswendiglernens.³⁶³

³⁵⁶⁾ Vorwort eines ungenannten Verfassers zu Eduard Wiebe, *Die Anfänge des Englischen* ..., 1842 (s. Fn. 107). Ähnlich Jakob Heussi, *Neues Englischs Lesebuch*, 4. Aufl., Berlin 1855, S. VII. Für das Auswendiglernen der Regeln dagegen Friedrich Ludwig Kölle, *Englisches Sprachbuch*, Stuttgart 1850, S. VIII.

³⁵⁷⁾ Vgl. F. A. Callin, *Elementarbuch* ..., 1840 (s. Fn. 37), S. IX; Ludwig Gantter, *Practische Schul-Grammatik* ..., 1849 (s. Fn. 10), S. VI; Brennecke im Vorwort zu Johann Heinrich Fölsing, *Lehrbuch für den wissenschaftlichen Unterricht* ..., 1853 (s. Fn. 14), S. IX; L. Georg, *Elementargrammatik* ..., 1872 (s. Fn. 223), S. V; Adolphine Toeppke, *Kleines Englischs Lesebuch für Töchter Schulen*, Berlin 1879.

³⁵⁸⁾ Vgl. S. Kunkel, *Lehrbuch der Englischen Sprache*, Zweiter Theil: Lesebuch mit grammatischen Exkursen, Worms 1854, S. 4; Oscar Busch und Henry Skelton, *Handbuch der englischen Umgangssprache*, Leipzig 1855, S. VII; John L. Appleton, *A New and Practical Method* ..., 1858 (s. Fn. 26), S. V.

³⁵⁹⁾ Vgl. W. Oelschläger und T. Robertson, *Lehrbuch der englischen Sprache*, Zweiter Theil, 2. Aufl., Stuttgart 1852, S. 8 f.

³⁶⁰⁾ Vgl. Wilhelm Freund, *Praktisches Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache*, Erster Cursus, Breslau 1855, S. IV.

³⁶¹⁾ Vgl. S. Kunkel, *Lehrbuch der Englischen Sprache*, Zweiter Theil, 1854 (s. Fn. 358), S. 4; F. A. Callin, *Elementarbuch* ..., 1840 (s. Fn. 37), S. IX; John L. Appleton, *A New and Practical Method* ..., 1858 (s. Fn. 26), S. V.

³⁶²⁾ *Elementarbuch* ..., 1840 (s. Fn. 37), S. X.

³⁶³⁾ Vgl. *Französisches Elementarwerk*, Erster Theil: Französisches Sprachbuch, Elementarmethodische Unterweisung in den Anfängen der Grammatik, Onomatik und Technik der französischen Sprache, 2. Aufl., Stuttgart und Tübingen 1842, S. XVII ff.

Das Übungsgeschehen in den Englischlehrbüchern von 1840 bis zur neu-sprachlichen Reformbewegung spiegelt die bisher skizzierte generellen Entwicklungen der Lehrbuchgestaltung wider. Das bewahrende Element, nämlich im Falle des Übens Übersetzung und Auswendiglernen, wurde ergänzt durch eine zunehmende Vielfalt an Übungsformen. Der Kursaufbau führte auch bei den Übungen zu einer methodischen Stufung.

(c) Leistungsüberprüfung

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts erlangte die Leistungsüberprüfung im Englischunterricht einen anderen Stellenwert als früher. Bevor das Englische als Schulfach weit verbreitet und durch staatliche Bestimmungen in Lehrplänen und Prüfungsordnungen geregelt war, hatte es nur im Interesse jedes einzelnen Lehrers gelegen, den Lernfortschritt seiner Schüler zu überprüfen, um den Unterricht am tatsächlichen Leistungsstand ausrichten zu können.³⁶⁴ Mit der offiziellen Festlegung bestimmter, bis zum Ende der Schulzeit und des Fachunterrichts zu erreichender Lernziele und der Prüfungsverfahren ergab sich zwangsläufig eine Ausrichtung des Englischunterrichts und der Lehrbücher auf diese Ziele und Anforderungen, die somit Rückwirkungen auf die Inhalte und die methodische Gestaltung des Unterrichts hatten und zu einer Vereinheitlichung beitrugen. Wenn die Schüler bei der Abiturprüfung einen Aufsatz in englischer Sprache oder eine Übersetzung anfertigen mußten, so war es sinnvoll, diese Aufgabenformen auch vorher im Unterricht regelmäßig zu üben, um die Schüler auf die Abschlußprüfung vorzubereiten.

Die in den Richtlinien und Verordnungen von 1840 bis zu Beginn der achtziger Jahre genannten schriftlichen Arbeiten und Prüfungsleistungen beschränken sich auf drei Aufgabentypen: Übersetzung in die Fremdsprache, freier Aufsatz und Diktat, wobei die Übersetzung in Form des Exerzitiums der am weitest häufigsten genannte Aufgabentypus ist.³⁶⁵ Die dominierende Stellung der Übersetzung spiegelt sich auch in den Lehrbüchern der Zeit. Im Unterricht selbst wird der Lehrer die von ihm eingesetzten Übungsformen auch zur Feststellung des Leistungsstandes benutzt haben. Dazu gehörten neben der Übersetzung auch das Abfragen der Vokabeln³⁶⁶ oder der grammatischen Regeln.³⁶⁷

³⁶⁴ S. oben Teil II, Kap. 2, II. (c).

³⁶⁵ Siehe dazu oben Teil III, Kapitel 1. Die einschlägigen Verordnungen sind in Auszügen abgedruckt in Herbert Christ und Hans-Joachim Rang (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung 1700 bis 1945*, Tübingen 1985, Band II, S. 62 ff., Band III, S. 170 ff., Band VI, S. 38 ff.

³⁶⁶ Karl Graeser, *Praktischer Lehrgang ...*, 1889 (s. Fn. 292), S. VI.

³⁶⁷ Carl Gaulis Clairmont, *Reine Grundlehre der Englischen Sprache ...*, 6. Aufl., herausgegeben

Die Bereitstellung von Aufgaben zur Leistungsüberprüfung wurde noch nicht als Aufgabe der Lehrbücher erkannt. Dennoch konnten gerade die neu in die Lehrbücher aufgenommenen Fragenkataloge zu Grammatik oder Texten der Wiederholung und der Leistungsüberprüfung dienen.³⁶⁸ Der Einschub regelmäßiger Wiederholungslektionen in die Lehrbücher erleichterte den Lehrern diese Aufgabe ebenfalls. Insofern beeinflusste das Lehrbuch durchaus Art und Häufigkeit von rekapitulierenden und überprüfenden Aufgaben im Englischunterricht.

von James Lewis, Wien 1861, S. 75. Als Beispiel für die von Clairmont vorgesehenen Fragen hier nur zwei: "Dutzen sich die Engländer?" (S. 79), "Auf wie vielerlei Art läßt sich eine Zeit modifizieren?" (S. 78).

³⁶⁸) Vgl. u.a. Albert Wittstock, *Einführung in die Englische Sprache*, Leipzig 1878.

4. Die Entwicklung erfolgreicher Lehrbücher im Längsschnitt

Im letzten Kapitel wurde die Vielfalt methodischer Konzepte und Verfahren in einer großen Zahl von Lehrbüchern dokumentiert und untersucht. Die methodischen Ideen möglichst vieler Autoren sollten in die Darstellung einbezogen werden, nicht zuletzt um das Vorurteil einer methodischen Monotonie im Englischunterricht des 19. Jahrhunderts zu widerlegen. Doch darf die Vielfalt der Ideen und ihrer Realisierungen nicht verdecken, daß bestimmte methodische Ansätze und Verfahren dominierten. Im folgenden wird daher der Blick auf jene Lehrbücher gelenkt, die über einen längeren Zeitraum hinweg in zahlreichen Auflagen auf dem Markt waren und somit den Englischunterricht vielerorts prägten.

Besonders geeignet für die Beantwortung der Frage nach dem "mainstream" der methodischen Entwicklung sind die Elementarbücher, also jene Sprachlehren, die für den grundlegenden Englischunterricht konzipiert waren und deren Vorworte oftmals Erläuterungen und Begründungen des methodischen Vorgehens enthalten. Gerade im Elementarbuch, dem ersten Band eines Lehrwerks, erprobten die Autoren ihren methodischen Weg und stellten ihre Ansichten vor, während Grammatiken und Lesebücher weniger oft Anmerkungen zum methodischen Konzept des Verfassers beitrugen. Zudem waren es die Elementarbücher, die von der fortschreitenden Didaktisierung der Englischlehrbücher im 19. Jahrhundert besonders betroffen waren und daher als "Vorreiter" der Lehrbuchentwicklung angesehen werden können. Schließlich erlebten Elementarbücher in der Regel von allen Teilen eines Lehrwerks die häufigsten Neuauflagen.¹

¹⁾ Eine Ausnahme bildete das Lehrwerk von Ludwig Gantter. Während die *Practische Schul-Grammatik* von 1849 bis 1874 in sieben Auflagen erschien, erreichte die *Chrestomathie Study*

Die genannten Charakteristika von Elementarbüchern, nämlich ihre Rolle als methodisches "Flaggschiff" und didaktisches "Experimentierfeld" eines Lehrwerks, sowie die häufigen Neuauflagen, die auch mit Überarbeitungen verbunden waren, ließen es als aussichtsreich erscheinen, eine Längsschnittuntersuchung verbreiteter Elementarbücher vorzunehmen und dadurch Aufschluß über Wandel und Entwicklungen in Methodik und Lehrbuchgestaltung zu erhalten. Zunächst werden die Faktoren des Lehrbuche Erfolgs erörtert und mit ihrer Hilfe die erfolgreichen Lehrbücher des Zeitraums von 1840 bis zur neusprachlichen Reformbewegung bestimmt (I.). Ein Vergleich unterschiedlicher Auflagen von einzelnen dieser Lehrbücher erhellt den Entwicklungsprozeß und läßt Rückschlüsse auf gewisse Trends zu (II.).

I. Indikatoren des Erfolgs

Der Erfolg eines Englischlehrbuchs läßt sich durch verschiedene Kriterien bestimmen: durch eine hohe Zahl von Neuauflagen, durch wiederholte Auflagen über einen ausgedehnten Zeitraum hinweg, durch eine Verwendung im Unterricht zahlreicher Schulen, durch eine Vorbildwirkung auf nachfolgende Lehrwerke oder durch eine umfassende Rezeption in der Fachdiskussion. Nicht alle diese Kriterien lassen sich gleichermaßen überprüfen; nicht alle sind für die Lehrbücher der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts aussagekräftig. Für die Zeit von 1770 bis 1840, also die vorhergehende Periode, wurden daher Leitautoren in vierfacher Hinsicht erörtert: auflagenstarke Lehrbücher, Prototypen einer Lehrbuchkategorie, das Standardwerk und häufige Erwähnungen durch andere Autoren.² Auch für die Zeit nach 1840 bleiben Auflagenzahl und Erscheinungsdauer Indikatoren für den Erfolg. Dagegen kann ein Prototyp für das sich ab der Jahrhundertmitte etablierende Elementarbuch in der Fülle der Erscheinungsformen dieser Lehrbuchart nicht bestimmt werden. Zudem wäre der akribische Vergleich zahlreicher Lehrbücher ein sehr aufwendiger Weg, um nachzuweisen, daß es ein "Ur-Elementarbuch", dem alle anderen nachfolgten, nie gab. Auch die Frage nach dem Standardwerk kann für den Zeitraum von 1840 bis zur neusprachlichen Reformbewegung nicht beantwortet werden. Schulgrammatik und wissenschaftliche Grammatik trennten sich um die Mitte

and Recreation zwischen 1848 und 1886 16 Auflagen und zwei weitere bis 1910. Ähnlich verhielt es sich mit Grammatik und Lesebuch von Ludwig Herrig: Herrigs Bearbeitung der *Grammatik der englischen Sprache* von Karl Franz Christian Wagner erlebte nur eine Auflage (Braunschweig 1857), sein Lesebuch *First English Reading Book* wurde innerhalb von drei Jahrzehnten über zwanzigmal neu aufgelegt (1. Aufl., Braunschweig 1864, 23. Aufl. 1898).

2) Vgl. oben Teil II, Kapitel 3.

des Jahrhunderts;³ eine Sprachlehre wie das Werk von Karl Franz Christian Wagner,⁴ das jahrzehntelang als Richtschnur galt, war nun nicht mehr vorhanden.

Wagners Stellung als Autorität wurde unter anderem durch die zahlreichen Erwähnungen in anderen Lehrbüchern dokumentiert.⁵ Auch noch im zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts waren die Werke Wagners diejenigen Veröffentlichungen, auf die in Englischlehrbüchern am häufigsten verwiesen wurde. Insgesamt nahm allerdings die Neigung der Autoren, auf Standardwerke oder benutzte Literatur hinzuweisen, nach 1850 erheblich ab, so daß fast alle Nennungen Autoren betreffen, die ihr Buch bereits vor 1850 veröffentlichten. Neben Wagner wurden lediglich Johann Heinrich Fölsing, Karl Ferdinand Becker — der deutsche Grammatiker —, John Walker, John Hamilton und Joseph Jacotot, Johann Gottfried Flügel, Franz Ahn, Johann Heinrich Philipp Seidenstücker und Lindley Murray zwischen fünf- und neunmal genannt. Das ist recht wenig in Anbetracht der Zahl von rund 200 Lehrbüchern, die für den hier betroffenen Zeitraum untersucht wurden. Da nur Wagner, Fölsing und Flügel, später auch Ahn, Verfasser von Englischlehrbüchern waren, läßt sich allein aus der Tatsache, daß diese Autoren von anderen erwähnt wurden, nicht schließen, daß diese die einzigen erfolgreichen Lehrbuchverfasser der Zeit waren. Bei der folgenden Zusammenstellung der erfolgreichen Lehrwerke sind daher vor allem Auflagenzahl und zeitliche Verbreitung (a) sowie die Benutzung im schulischen Englischunterricht ausschlaggebend gewesen (b).

(a) Auflagen und zeitliche Verbreitung

Aus den für die Zeit von 1840 bis zur neusprachlichen Reformbewegung untersuchten Lehrbüchern können zunächst diejenigen als erfolgreich bestimmt werden, die bis 1884 zehn oder mehr Auflagen erreichten. Das ergibt folgende Auswahl an Elementarbüchern und Sprachlehren:⁶

3) Vgl. oben Kapitel 1.

4) *Neue vollständige und auf die möglichste Erleichterung des Unterrichts abzweckende Englische Sprachlehre für die Deutschen*, 2 Teile, 2. Aufl., Braunschweig 1827 und 1828; *Theoretisch-praktische Schulgrammatik der Englischen Sprache für jüngere Anfänger*, Braunschweig 1843; *Grammatik der Englischen Sprache*, Neu bearbeitet von Ludwig Herrig, 6. Aufl., Braunschweig 1857.

5) Vgl. oben Teil II, Kapitel 3.

6) Bei den Titeln handelt es sich aus Platzgründen um Kurztitel. Da sich die Titel der Lehrbücher im Laufe der Neuauflagen änderten, ist hier der Titel der frühesten mir vorliegenden Auflage angedeutet. Die genauen bibliographischen Daten befinden sich im Quellenverzeichnis, für einige der Werke auch unten in Fn. 19. Die Angaben zu den Auflagenhöhen stammen aus: Konrad Schröder, *Lehrwerke für den Englischunterricht im deutschsprachigen Raum 1665-1900*, Darmstadt 1975; *Gesamtverzeichnis des deutschsprachigen Schrifttums (GV) 1700-1910*,

1. Heinrich **Plate**, Methodisch geordneter Lehrgang ..., Erster Theil, 1. Aufl. 1850, 56. Aufl. 1882.
2. Rudolph **Degenhardt**, Naturgemäßer Lehrgang ..., Elementarkursus, 1. Aufl., 1859, 38. Aufl. 1881.
3. J. W. **Zimmermann**, Lehrbuch der Englischen Sprache ..., 1. Aufl. 1853, 35. Aufl. 1884.
4. John L. **Appleton**, A New and Practical Method ..., 2. Aufl. 1858, 30. Aufl. 1885.
5. Franz **Ahn**, Praktischer Lehrgang ..., 1. Kurs, 1. Aufl. 1856, 30. Aufl. 1885.
6. Carl **Munde**, Erster Unterricht im Englischen, 1. Aufl. 1844, 22. Aufl. 1884.
7. Johann Heinrich **Fölsing**, Lehrbuch für den elementaren Unterricht ..., 1. Aufl. 1840, 21. Aufl. 1879.
8. Thomas **Gaspey**, Englische Konversationsgrammatik, 1. Aufl. 1851, 19. Aufl. 1883.
9. Gottfried **Gurcke**, Praktischer Lehrgang ..., Erster Cursus, 1. Aufl. 1852, 16. Aufl. 1884.
10. Alfred **Baskerville**, Praktisches Lehrbuch ..., 1. Aufl. 1847, 16. Aufl. 1883.
11. P. **Gands**, (Heinrich Gottfried **Ollendorf**), Neue Methode ..., 1., Aufl. 1848, 15. Aufl. 1877.
12. J. A. **Callin**, Elementarbuch ..., Erster Cursus, 1. Aufl. 1840, 14. Aufl. 1874.
13. Carl Gaulis **Clairmont**, Vollständige Englische Sprachlehre, 1. Aufl. 1838, 12. Aufl. 1880.
14. Karl **Graeser**, Praktischer Lehrgang ..., Erster Kursus, 1. Aufl. 1856, 13. Aufl. 1884.
15. Friedrich Wilhelm **Gesenius**, Lehrbuch für den ersten Unterricht ..., 1. Aufl. 1864, 10. Aufl. 1880.
16. Rudolf **Sonnenburg**, Grammatik der Englischen Sprache, 1. Aufl. 1865, 10. Aufl. 1884;
17. Ottomar **Behnsch**, English Made Easy, 1. Aufl. 1840, 10. Aufl. 1862.

Die ersten beiden dieser siebzehn auflagenstarken Lehrbücher wurden im Durchschnitt fast zweimal pro Jahr neu aufgelegt. Wir wissen nicht, wie hoch eine Auflage in der Regel war. Carl Munde sprach im Vorwort zur 20. Auflage seines Elementarbuchs von einer seit einigen Jahren erreichten Auflagenhöhe von 10.000 Exemplaren;⁷ zwischen 1844 und 1875 dürften somit mehr als 100.000 Exemplare von "Erster Unterricht im Englischen" verkauft worden sein.

bearbeitet unter der Leitung von Peter Geils und Willi Gorzny, München u.a. 1979 bis 1987; Reinhard Oberschelp (Hrsg.), *Gesamtverzeichnis des deutschsprachigen Schrifttums 1911-1965*, München 1976 bis 1981.

⁷⁾ Vgl. *Erster Unterricht im Englischen*, 21. Aufl., Leipzig 1875, S. III.

Ein weiterer Anhaltspunkt für den Erfolg eines Lehrbuchs ist die Zeitspanne, während derer es ständig neu aufgelegt wird. Für die Lehrbücher von F. A. Callin und Ottomar Behnisch war diese Zeit offenbar bereits vor den achtziger Jahren vorbei; auch die Sprachlehren von Alfred Baskerville und von Carl Gaulis Clairmont erlebten nach 1883 bzw. 1880 keine weiteren Auflagen.⁸ Das nach der Methode von Heinrich Gottfried Ollendorf vorgehende Lehrbuch von P. Gands jedoch wurde bis in das 20. Jahrhundert hinein weiter veröffentlicht.⁹ Eine längere Veröffentlichungsgeschichte als bis zum hier gewählten Zeitpunkt von 1884 hatten auch die übrigen Lehrbücher der Aufstellung. Zumeist wurden sie in den neunziger Jahren des 19. Jahrhunderts durch einen anderen Autor überarbeitet, um dann in mehr oder weniger veränderter Form noch mehrere Auflagen zu erleben. Ordnet man die auflagenstarken Werke nach der insgesamt erreichten Auflagenhöhe,¹⁰ so ergibt sich die aus der folgenden Aufstellung ersichtliche Reihung. Dabei werden zusätzlich zwei weitere Lehrbücher berücksichtigt, die vor 1884 noch nicht die zehnte Auflage erreicht hatten, nämlich die von Carl Deutschbein¹¹ und Immanuel Schmidt.¹²

Plate	91 Auflagen bis 1916,	insgesamt 70 Jahre
Ahn	61 Auflagen bis 1937,	insgesamt 81 Jahre
Degenhardt	61 Auflagen bis 1906,	insgesamt 47 Jahre
Zimmermann	48 Auflagen bis 1900,	insgesamt 47 Jahre
Gurcke	38 Auflagen bis 1912,	insgesamt 60 Jahre
Fölsing	34 Auflagen bis 1913,	insgesamt 73 Jahre
Appleton	34 Auflagen bis 1893,	insgesamt 35 Jahre
Gesenius	33 Auflagen bis 1914,	insgesamt 50 Jahre
Gaspey	29 Auflagen bis 1923,	insgesamt 72 Jahre
Munde	28 Auflagen bis 1910,	insgesamt 66 Jahre
Gands/Ollendorf	27 Auflagen bis 1924,	insgesamt 76 Jahre
Deutschbein	22 Auflagen bis 1913,	insgesamt 39 Jahre
Graeser	19 Auflagen bis 1908,	insgesamt 52 Jahre
Baskerville	16 Auflagen bis 1883,	insgesamt 36 Jahre
Schmidt	15 Auflagen bis 1913,	insgesamt 46 Jahre

⁸⁾ Vgl. *Gesamtverzeichnis des deutschsprachigen Schrifttums (GV) 1700-1910* (s. Fn. 6) und *Gesamtverzeichnis des deutschsprachigen Schrifttums 1911-1965* (s. Fn. 6).

⁹⁾ So z.B. 24. Aufl., Frankfurt 1904 unter dem veränderten Titel: *Anleitung zur Erlernung der Englischen Sprache*; die 27. Auflage folgte 1924. P. Gands hatte die Ollendorf'sche Methode bereits auf das Englische angewandt (1848), ehe Ollendorf selbst sein Englischlehrbuch veröffentlichte (1856). Es war leider nicht möglich, Ausgaben beider Bücher aus derselben Zeit zu vergleichen, um festzustellen, wie groß die Übereinstimmung zwischen beiden Ausgaben war.

¹⁰⁾ Die Angaben zu den Auflagen stammen aus Konrad Schröder, *Lehrwerke ...* (s. Fn. 6) und dem *Gesamtverzeichnis* (s. Fn. 6).

¹¹⁾ Carl Deutschbein, *Theoretisch-praktischer Lehrgang der englischen Sprache mit genügender Bezeichnung der Aussprache für höhere Schulen*, 3. Aufl., Köthen 1877 (1. Aufl. 1874, 22. Aufl. hrsg. von Max Deutschbein und Karl Wildhagen, 1913).

¹²⁾ Immanuel Schmidt, *Lehrbuch der englischen Sprache*, Erster Teil: Elementarbuch der Englischen Sprache zum Schul- und Privat-Unterricht, 12. Aufl., Berlin 1901 (1. Aufl. 1867).

Sonnenburg	15 Auflagen bis 1901,	insgesamt 36 Jahre
Callin	14 Auflagen bis 1874,	insgesamt 34 Jahre
Clairmont	12 Auflagen bis 1880,	insgesamt 42 Jahre
Behnsch	10 Auflagen bis 1862,	insgesamt 22 Jahre

Insgesamt zehn dieser Lehrwerke, nämlich die von Ahn, Fölsing, Gaspey, Plate, Munde, Gurcke, Gands/Ollendorf, Graeser und Gesenius, waren somit ein halbes Jahrhundert oder länger auf dem Markt — eine Zeitspanne, die für die "Bestseller" des 18. Jahrhunderts ebenfalls nicht ungewöhnlich war.¹³ Dieses Lebensalter erreichten die Lehrbücher durch jeweils mehrere Überarbeitungen, und zwar sowohl durch die Verfasser selbst als auch durch spätere Herausgeber.

(b) Einsatz als Schulbuch

Als drittes Kriterium für den Erfolg soll der tatsächliche Einsatz in den Schulen untersucht werden. Im Jahre 1880 erschien im "Centralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen" ein "Verzeichnis der gegenwärtig an den preußischen Gymnasien, Progymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen, Realprogymnasien, Realschulen und höheren Bürgerschulen eingeführten Schulbücher", das auch das Fach Englisch berücksichtigt.¹⁴ Zehn Jahre später erschien eine neue Ausgabe des Verzeichnisses,¹⁵ so daß sich Zunahmen bzw. Abnahmen bei der Verbreitung einzelner Lehrbücher in Preußen feststellen lassen.

In den preußischen Schulen waren 1880 vor allem drei Autoren mit ihren Lehrbüchern erfolgreich: Friedrich Wilhelm Gesenius, Heinrich Plate und Immanuel Schmidt. Die Bücher von Gesenius, Plate und Schmidt waren jeweils an etwa fünfzig Schulen eingeführt. Eine zweite Gruppe folgt mit etwa 20 bis 30 Nennungen: Johann Heinrich Fölsing (32 Schulen), Rudolf Sonnenburg (29 Schulen), J. W. Zimmermann (21 Schulen) und Rudolph Degenhardt (19 Schulen). Die übrigen Lehrbücher sind nur an einigen wenigen Schulen nachgewiesen; keine Belege für eine Verwendung in preußischen höheren Schulen liegen für die Lehrbücher von Ahn, Appleton, Clairmont und Gands/Ollendorf vor. Um 1880 waren also sieben Lehrbuchautoren für den Englischunterricht an einer großen Zahl der höheren Schulen Preußens bestimmend.

Zur nächsten Zusammenstellung der in Preußen eingeführten Lehrbücher im Jahr 1890 änderte sich dieser Zustand nur im Hinblick auf die Verbreitung von zwei Autoren: Für die Lehrbücher von Gesenius verdreifachte sich die Zahl der mit ihnen arbeitenden Schulen (von 56 auf 149), für die von Plate re-

¹³⁾ S. oben Teil II, Kap. 3, I.

¹⁴⁾ 22. Jg. 1880, S. 48 ff.

¹⁵⁾ 32. Jg. 1890, S. 339 ff. Die Aufstellung der Englischbücher erfolgt ab S. 400.

duzierte sie sich etwa auf die Hälfte (von 52 auf 28). Die Belegzahlen für die übrigen Lehrbücher schwankten nur geringfügig.

Auch in den weiteren Zusammenstellungen für die in den neunziger Jahren und kurz nach der Jahrhundertwende an preußischen höheren Schulen eingeführten Englischlehrbücher spielen einige der erfolgreichen Werke aus der Zeit vor 1880 noch eine Rolle:¹⁶ Die Verbreitung von Gesenius nimmt bis 1901 noch zu, ehe sie wieder zurückgeht; daneben wächst auch die Zahl der Schulen, die mit den Englischlehrbüchern von Deutschbein arbeiteten.¹⁷ Alle übrigen bis zum Beginn der achtziger Jahre des 19. Jahrhunderts erfolgreichen Englischlehrbücher, die oben aufgeführt wurden, verlieren gegenüber ihrer Verbreitung um 1890 langsam an Bedeutung. Zwar sind die Bücher von Heinrich Plate 1901 noch an dreißig Schulen in Preußen vertreten, fünf Jahre später jedoch überhaupt nicht mehr.¹⁸ Mit den Lehrwerken von Degenhardt, Fölsing, Sonnenburg, I. Schmidt und Zimmermann arbeiten nach 1900 ebenfalls weniger Schulen.

Da sich alle diese Zahlen nur auf Preußen beziehen, kann man von ihnen kaum auf den gesamten deutschsprachigen Raum schließen. So waren diejenigen Lehrbücher, die hohe Auflagen erreichten, jedoch als Schulbücher in den preußischen höheren Schulen nicht belegt sind, vielleicht in den Schulen anderer Regionen oder aber im Privatunterricht erfolgreich. Dies mag auch für die Lehrbücher zutreffen, die noch lange, nachdem sie an preußischen höheren Schulen offiziell nicht mehr benutzt wurden, weiterhin Neuauflagen erlebten, also gefragt waren und angeschafft wurden.¹⁹ Festzuhalten ist jedoch, daß viele der erfolgreichen Englischbücher, die in der Zeit von 1840 bis zur neusprachlichen Reformbewegung entstanden, über einen langen Zeitraum als Schulbücher eingesetzt wurden, und zwar — das ist entscheidend — auch über größere methodische Umwälzungen wie die neusprachliche Reformbewegung hinweg.

16) Vgl. dazu Hermann Schwarz, "Die neusprachlichen Lehrbücher in den höheren Schulen Preußens, Nach den Programmen von Ostern 1896 zusammengestellt", Programm der Städtischen Oberrealschule Halle 1898; Georg Reichel, "Die neusprachlichen Lehrbücher an den höheren Lehranstalten Preußens im Schuljahr 1897/98", in: *Die Neueren Sprachen*, 7. Bd. 1899, S. 385 ff.; Ewald Horn (Hrsg.), *Verzeichnis der an den höheren Lehranstalten Preußens eingeführten Schulbücher*, Berlin und Leipzig 1901, S. 59 ff. und dasselbe, 2. Ausgabe, ebd. 1906, S. 49 ff.

17) Vgl. ebd.

18) Vgl. die Zusammenstellungen von Ewald Horn, s. Fn. 16.

19) So u.a. das Lehrbuch von Gottfried Gurcke, das nach 1895 für Preußen nicht mehr nachgewiesen ist, jedoch bis zur 38. Auflage im Jahre 1912 weiter nachgedruckt wurde. Gurckes Elementarbuch spielte im Englischunterricht der Hamburger Volksschule ab 1870 eine dominierende Rolle. Vgl. Reiner Lehberger, "Collect all the English inscriptions you can find in our city": *Englischunterricht an Hamburger Volksschulen 1870-1945*, Augsburg und Hamburg 1990, S. 30.

II. Trends der Lehrbuchentwicklung

Um festzustellen, inwieweit sich Lehrbücher über einen längeren Zeitraum veränderten, wurden für zehn der als erfolgreich angeführten Lehrbücher unterschiedliche Auflagen und Bearbeitungen verglichen.²⁰ Zum Teil wurde dabei die obere zeitliche Grenze dieses Teils der Untersuchung, nämlich die Phase der neusprachlichen Reformbewegung in den achtziger Jahren des 19. Jahrhunderts, überschritten.²¹ Damit eröffnet sich die Möglichkeit, den Auswirkungen der Reform auf diese älteren Lehrwerke nachzuspüren.

Die Ergebnisse des Vergleichs sind im folgenden unter drei Gesichtspunkten zusammengefaßt: Zunächst werden die quantitativen Veränderungen der Lehrwerke dargestellt (a). Es folgt eine Untersuchung jener methodischen Fragen, die in der zeitgenössischen Diskussion so kontrovers waren, daß die Annahme naheliegt, sie seien von Überarbeitungen besonders betroffen (b). Schließlich werden einige Leitlinien der Lehrbuchentwicklung vor allem im Hinblick auf die Aspekte von Beharrung und Wandel herausgestellt (c).

²⁰⁾ Es handelt sich um folgende Autoren und Ausgaben: F. A. Callin, *Elementarbuch der englischen Sprache*, Erster Cursus, Hannover 1840 und 12. Aufl. 1866; Rudolph Degenhardt, *Naturngemäßer Lehrgang zur schnellen und gründlichen Erlernung der Englischen Sprache*, Elementarkursus, 3. Aufl., Bremen 1861 und *Lehrgang der Englischen Sprache*, I. Grundlegender Teil, 51. Aufl., Dresden 1891 (Bearb. P. B. und K. E., Initialen nicht aufzulösen); Carl Deutschein, *Theoretisch-praktischer Lehrgang der englischen Sprache*, 3. Aufl., Köthen 1877 und 8. Aufl., ebd. 1884; Johann Heinrich Fölsing, *Lehrbuch der Englischen Sprache*, Erster Theil: Lehrbuch für den elementaren Unterricht in der Englischen Sprache, 13. Aufl., Berlin 1863 und 23. Aufl., bearbeitet von John Koch, 1887; dass., Zweiter Theil: Lehrbuch für den wissenschaftlichen Unterricht in der Englischen Sprache, 6. Aufl., Berlin 1853 und 11. Aufl., ebd. 1863; Thomas Gaspey, *Englische Conversations-Grammatik*, Heidelberg 1851 und 16. Aufl., revidiert von Emil Otto, ebd. 1872 und 19. Aufl., bearbeitet von A. Mauron, ebd. 1883 und 22. Aufl., bearbeitet von H. Runge, ebd. 1895; Friedrich Wilhelm Gesenius, *Lehrbuch für den ersten Unterricht in der Englischen Sprache*, Bremen 1864 und später unter verändertem Titel, 6. Aufl., Halle 1874 und 12. Aufl., Halle 1885; Gottfried Gurcke, *Praktischer Lehrgang zur leichten und gründlichen Erlernung der englischen Sprache, eine elementarische Sprech- und Sprachschule*, Erster Cursus, Hamburg 1852 und 4. Aufl., ebd. 1873 und 27. Aufl., bearbeitet von Christian Lindemann, ebd. 1890; Carl Munde, *Erster Unterricht im Englischen*, Erste Abtheilung, 8. Aufl., Leipzig 1854 und 12. Aufl., ebd. 1859 und 21. Aufl., ebd. 1875; Heinrich Plate, *Methodisch-geordneter Lehrgang zur leichten und gründlichen Erlernung der Englischen Sprache*, Erster Theil, Hannover 1850 und 6. Aufl., ebd. 1859 und 50. Aufl., ebd. 1879; J. W. Zimmermann, *Lehrbuch der Englischen Sprache*, 35. Aufl., Halle 1884 und 48. Aufl., bearbeitet von J. Guttersohn, ebd. 1900.

²¹⁾ Das hängt vor allem mit der Schwierigkeit der Beschaffung ganz bestimmter Auflagen zusammen. Oftmals sind nur noch wenige Auflagen über den auswärtigen Leihverkehr der deutschen Bibliotheken zu erhalten, so daß eine systematische und umfassende Entwicklungsstudie wegen der Quellenlage nicht möglich ist.

(a) Quantitative Veränderungen

Als erstes fällt auf, daß viele der erfolgreichen Lehrbücher mit jeder Neubearbeitung umfangreicher wurden.²² Aber nicht nur die Seitenzahl der Bücher nahm zu; in späteren Auflagen waren die einzelnen Buchseiten oft enger und in kleinerer Schrift bedruckt als beim ersten Erscheinen des Buches, so daß mehr Stoff auf weniger Platz untergebracht wurde. Der Mehrbedarf entstand durch ständige Erweiterungen der Regeln, der Beispielsätze oder der Übersetzungsstoffe, worauf die Autoren und Bearbeiter in den Vorworten nachdrücklich verwiesen.²³ So kam es, daß sich Zahl und Anordnung der einzelnen Kapitel eines Lehrbuchs bei der Neuauflage gar nicht oder doch nur minimal änderten, während jedes Kapitel nun mehr Lehrstoff bot.²⁴ Allein die Steigerung des Stoffumfangs deutet darauf hin, daß es gute Gründe für die Klagen über die wachsende Überlastung der Schuljugend gab, von denen auch der Englischunterricht nicht ausgenommen werden konnte.²⁵

Eine weitere Ursache der Umfangssteigerung war das Bemühen der Autoren und Bearbeiter, die Lehrbücher so zu gestalten, daß sie möglichst effektiv genutzt werden konnten. Das führte zu einer Aufnahme neuer Lehrbuchelemente. So stellte Carl van Dalen für das Lehrbuch von Johann Heinrich Fölsing ein alphabetisches Register der behandelten grammatischen Phänomene zusammen,²⁶ und Thomas Gaspey lieferte eine Liste idiomatischer Redensarten.²⁷ Die Bearbeiter des Elementarbuches von Rudolph Degenhardt schufen zwei Anhänge; in einem werden syntaktische Regeln mit Hilfe von Beispielen aus den Lesestücken erläutert, im anderen befindet sich eine nach Redeteilen geordnete Sammlung von idiomatischen Wendungen.²⁸

²²⁾ So hat das *Elementarbuch* von F. A. Callin in der ersten Auflage von 1840 einen Umfang von 194 S., in der zwölften von 1866 dann 220 S.; noch ausgeprägter ist die Zuwachsrate für die *Englische Conversations-Grammatik* von Thomas Gaspey, die von 321 Seiten (1. Aufl. 1851) über 349 Seiten (16. Aufl. 1872) und 395 Seiten (19. Aufl. 1883) auf 424 Seiten in der 22. Auflage von 1895 anschwillt. Auch die 23. Auflage des *Elementarbuches* von Johann Heinrich Fölsing in der Bearbeitung durch John Koch (1887) ist rund einhundert Seiten stärker als die 13. Auflage von 1863.

²³⁾ Vgl. u.a. F. W. Gesenius, 1874 (s. Fn. 20), Thomas Gaspey, 1872 (s. Fn. 20) und Johann Heinrich Fölsing, 1887 (s. Fn. 20).

²⁴⁾ So z.B. im Falle der 16. und der 22. Aufl. der *Konversations-Grammatik* von Thomas Gaspey (s. Fn. 20) und ebenfalls bei F. W. Gesenius, 1. und 6. Aufl. (s. Fn. 20).

²⁵⁾ Dieses Problem wurde unter dem Stichwort "Überbürdungsfrage" in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts diskutiert.

²⁶⁾ Vgl. *Lehrbuch der Englischen Sprache*, Zweiter Teil: Lehrbuch für den wissenschaftlichen Unterricht in der Englischen Sprache, 11. Aufl. durchgesehen von Carl van Dalen, Berlin 1863, S. XVII-XXIV.

²⁷⁾ Vgl. 16. Aufl. 1872 (s. Fn. 20).

²⁸⁾ Vgl. *Lehrgang der Englischen Sprache*, I. Grundlegender Teil, 51. Aufl., Dresden 1891.

Erst kurz vor der Jahrhundertwende jedoch lassen die Vorworte einiger Lehrbücher erkennen, daß die Bearbeiter bemüht waren, die Stofffülle wieder zu begrenzen, indem sie vokabelreiche Texte durch andere ersetzten²⁹ oder die Zahl der Einzelsätze reduzierten.³⁰ Parallel zum wachsenden Umfang der Lehrbücher bis gegen Ende des Jahrhunderts wurden im übrigen die Vorworte kürzer. Hatten sie um die Jahrhundertmitte noch ausführliche Erörterungen des methodischen Vorgehens, der Stoffzusammenstellung und -darbietung enthalten,³¹ so reduzierten sie sich später weitgehend auf eine Aufzählung der vorgenommenen Änderungen.³² Es war also am Ende des 19. Jahrhunderts nicht mehr nötig, in den Lehrbüchern selbst für den Unterricht im Englischen zu werben und für eine ganz bestimmte inhaltliche oder methodische Gestaltung dieses Unterrichts zu argumentieren; Englischunterricht war akzeptiert, und die fachdidaktische Diskussion hatte sich in andere Publikationsorgane verlagert.

(b) Neuralgische Punkte der Lehrbuchgestaltung

Bei den Überarbeitungen der untersuchten Lehrbücher waren vor allem drei Bereiche von einer häufigen Umgestaltung betroffen: die Aussprachelehre (1.), die Darbietung der Grammatik mit den Übungen (2.) und der Lesestoff (3.). Die am weitesten reichenden Veränderungen sind dabei für Aussprache und Grammatik festzustellen; die Lesestücke waren davon weniger häufig betroffen.

1. Aussprachelehre

Für den Unterricht in der englischen Aussprache sind zwei Entwicklungen in den Lehrbüchern zu beobachten: zum einen die generelle Zunahme der Beschäftigung mit Fragen des Ausspracheunterrichts, zum anderen das Bemühen, die Aussprachelehre verstärkt auf Regeln festzulegen und auf eine wissenschaftliche Grundlage zu stellen. Um die Jahrhundertmitte und auch noch bei Erscheinen der ersten Auflage des Lehrbuchs von Gesenius im Jahre 1864³³

²⁹⁾ So Christian Lindemann in seiner Bearbeitung der 27. Auflage des *Elementarbuch der Englischen Sprache* von Gottfried Gurcke (Hamburg 1890).

³⁰⁾ Vgl. Vorwort zur 50. Aufl. von Rudolph Degenhardt, *Lehrgang der Englischen Sprache*, I. Grundlegender Teil, 51. Aufl., Dresden 1891.

³¹⁾ Ausführliche Vorworte finden sich u.a. in den Lehrbüchern von Carl Munde, *Erster Unterricht* ..., 8. Aufl., 1854 und *Zweiter Unterricht* ..., 1846, von F. A. Callin, *Elementarbuch* ..., 1840 und von Rudolph Degenhardt, *Naturgemäßer Lehrgang* ..., 3. Aufl., 1861.

³²⁾ Vgl. z.B. Vorwort zur 75. Aufl. von Heinrich Plate, *Lehrgang der Englischen Sprache*, I. Grundlegender Teil, bearbeitet von Gustav Tanger, Leipzig u.a. 1899 oder Vorwort in Johann Heinrich Fölsing, *Lehrbuch der Englischen Sprache*, Teil I: Elementarbuch, 23. Aufl., bearbeitet von John Koch, Berlin 1887.

³³⁾ S. Fn. 20.

herrschte die Ansicht vor, daß man die Aussprache nur durch Üben erlernen könne. So schrieb Gesenius:

Da mir zur Erlernung einer korrekten Aussprache die Leitung eines tüchtigen Lehrers, der die fremden Laute aus dem Munde eines Eingeborenen gehört hat und richtig nachzuahmen versteht, unentbehrlich erscheint, so ist der betreffende Abschnitt verhältnismäßig kurz behandelt worden. Wiederholtes Vor- und Nachsprechen einzelner Wörter sowie fleißiges Lesen und *Memoriren* zusammenhängender, vorher übersetzter Stücke wird jedenfalls den Schüler schneller und sicherer fördern, als ein Labyrinth von Regeln und Ausnahmen oder eine verwirrende Menge von willkürlich gewählten Zeichen, welche eher zur Vermehrung als zur Beseitigung der Schwierigkeiten beitragen und den Anfänger leicht mit Unlust erfüllen.³⁴

Wie Gesenius wollten auch die meisten anderen Lehrbuchautoren die Ausspracheschulung dem sprachlichen Können und methodischem Talent des Lehrers sowie dem imitativen Eifer der Schüler überlassen.³⁵ Als Schülerhilfe gab es z.B. in Mundes Lehrbuch auf jeder Seite dazu eine Liste mit Musterwörtern zur Aussprache.³⁶ Als Lehrerhilfe stellte Gottfried Gurcke Listen mit gleichlautenden Wörtern zusammen; ansonsten handelte er die Aussprache auf knappem Raum ab.³⁷ Zwanzig Jahre später, in der vierten Auflage seines Buches, ist der Aussprachekurs in Umfang und Detail ausgebaut; Gurcke sieht nun für die Einübung der Aussprache einen Weg vor, der diese mit der Einführung in die Formenlehre verbindet.³⁸

Dabei handelt es sich um das Verfahren, das von J. W. Zimmermann eingeführt³⁹ und auch später von Carl Deutschbein praktiziert wurde.⁴⁰ Zimmermann hatte die Verknüpfung von Grammatik- und Ausspracheunterricht bereits 1862 mit der Notwendigkeit eines regelgeleiteten Aussprachewerwerbs erklärt. Er wollte die Aussprache "aus den Fesseln einer bloß empirischen Behandlung [...] befreien und an die Stelle eines planlosen, mechanischen und deshalb ewigen Übens den sichern, kurzen und bildenden Weg einer wissenschaftlich begründeten Methode setzen".⁴¹

In der Intention nahm Zimmermann damit zwar das voraus, was auch Ziel der neusprachlichen Reformer rund zwanzig Jahre später war. Eine breite

³⁴⁾ *Lehrbuch* ..., 1864 (s. Fn. 20), S. III f.

³⁵⁾ Vgl. auch Heinrich Plate, *Vollständiger Lehrgang* ..., I. Elementarstufe, 6. Aufl., Hannover 1859, S. V.

³⁶⁾ Vgl. *Erster Unterricht im Englischen*, 12. Aufl., Leipzig 1859.

³⁷⁾ Vgl. *Praktischer Lehrgang* ..., Erster Cursus, 1852 (s. Fn. 20).

³⁸⁾ Vgl. Vorwort zur dritten Auflage, abgedruckt in *Englische Schulgrammatik*, Erster Theil: Elementarbuch, 4. Aufl., Hamburg 1873, S. III.

³⁹⁾ Vgl. *Lehrbuch* ..., 1884 (s. Fn. 20).

⁴⁰⁾ Z.B. in: *Theoretisch-praktischer Lehrgang* ..., 8. Aufl., 1884.

⁴¹⁾ *Lehrbuch* ..., 1884 (s. Fn. 20), S. III.

Nachahmung durch andere Autoren noch vor der Reformbewegung unterblieb aber wohl deshalb, weil in seinem Lehrbuch die Aussprachelehre sehr traditionell war: Zimmermann ging von den Buchstaben aus und umschrieb englische Laute durch deutsche Buchstabenkombinationen. Dieses Verfahren war schon seit dem 18. Jahrhundert immer wieder als unbefriedigend erkannt worden.⁴² Daher verwundert es nicht, daß auch die Neusprachenreformer Zimmermann nicht als Pionier des integrierten Ausspracheunterrichts erkannten; in seiner Rezension des Lehrbuchs von Zimmermann in der den Reformideen nahestehenden Zeitschrift "Die Neueren Sprachen" bezeichnet Ph. Wagner die Lautumschreibungen als "ungeheuerlichkeiten" und meint, daß die Lautlehre bei Zimmermann völlig unzureichend behandelt sei.⁴³

Wie zählebig dieses Umschreibungsmuster war, zeigt sich daran, daß es noch in der 48. Auflage des Zimmermannschen Lehrbuchs fast unverändert erhalten ist.⁴⁴ Wie Zimmermann gingen auch Gesenius, Gurcke, Degenhardt und Munde bei der Aussprachelehre vom Buchstaben und nicht vom Laut aus; demgegenüber gab es in Bearbeitungen anderer hier genannter Lehrbücher in den achtziger Jahren Laut-Umschreibungen der englischen Aussprache.⁴⁵ Keiner der erfolgreichen Lehrbuchautoren übernahm jedoch das von Karl Graeser⁴⁶ und F. Booch-Arkossy⁴⁷ in Deutschland bekannt gemachte phonetische System von Ellis.⁴⁸ Selbst Karl Graeser, der die Vorteile der phonetischen Umschrift herausstrich, benutzte sie für sein eigenes Englischlehrbuch nicht.⁴⁹ Generell bewegte sich die Gestaltung der Aussprachelehre in den verbreiteten Englischlehrbüchern ab 1840 von einer knappen Behandlung und Betonung des imitativen Lernens am Lehrervorbild um die Jahrhundertmitte zu einer ausführlicheren, regelorientierten Darstellung mit stärkerer Tendenz, vom Laut und nicht vom Buchstaben auszugehen, am Ende des Jahrhunderts.

42) S. dazu oben Teil II, Kap. 2, I. (a).

43) S. *Die Neueren Sprachen*, 3. Jg. 1895, S. 500.

44) Halle 1900.

45) Z.B. im Elementarbuch von Johann Heinrich Fölsing in der Bearbeitung von John Koch, 23. Aufl., Berlin 1887 und bei Thomas Gaspey, *Englische Konversations-Grammatik*, 22. Aufl., bearbeitet von H. Runge, Heidelberg 1895.

46) *The Spelling Reform*, Leipzig 1852.

47) *Praktisch-theoretischer Lehrgang der englischen Schrift- und Umgangssprache*, Zum ersten Mal mit durchgängiger Anwendung des phonetischen Systems von Pitman und Ellis ..., Dessau 1856.

48) Vgl. Alexander John Ellis, *The Essentials of Phonetics*, London 1848.

49) Vgl. *Praktischer Lehrgang zur schnellen und leichten Erlernung der Englischen Sprache*, Erster Kursus, 15. Aufl., Leipzig 1889, S. 1 ff.

2. *Darbietung und Übung der Grammatik*

Die Grammatik als Wort- und Satzlehre war das Kernstück der Englischlehrbücher der Zeit. Ihre Wertschätzung spiegelte sich nicht nur in den Vorworten, in denen Autoren oder Bearbeiter meist auf diesen Teil ihrer Lehrbücher eingingen, sondern auch in den zahlreichen Rezensionen, die bevorzugt dazu Stellung nahmen. Auf welche Arten die Lehrbücher der Zeit von 1840 bis zur neusprachlichen Reformbewegung die englische Grammatik präsentierten, wurde bereits ausführlich dargelegt.⁵⁰ Hier geht es um die Frage nach eventuellen Entwicklungen innerhalb derjenigen Lehrbücher, die über einen längeren Zeitraum hinweg in Neubearbeitungen herauskamen.

Die erste, wenig überraschende Erkenntnis besteht darin, daß in allen zehn der hier untersuchten Lehrbücher Veränderungen in der Behandlung der Grammatik in verschiedenen Auflagen festzustellen sind. Die Neuerungen waren keineswegs immer nur kosmetischer Natur, sondern betrafen Grundmuster der Grammatikvermittlung. Besonders bemerkenswert ist das Umschwenken von einem deduktiven Ansatz zu einem induktiven bei Heinrich Plate: In der ersten Auflage seines Lehrbuchs geht jede Lektion von einer grammatischen Regel aus; in der sechsten Auflage folgt die Regel erst auf die Beispielsätze, die das grammatische Phänomen veranschaulichen.⁵¹ Wie Plate ging Carl Deutschbein nach langem Befolgen des deduktiven Weges später induktiv vor.⁵² Da Heinrich Plate und Carl Deutschbein die betreffenden Neuauflagen selbst betreuten, war der Wechsel von einem methodischen Weg zu einem grundsätzlich anderen ihre eigene Entscheidung. Im Gegensatz dazu war es bei dem Lehrbuch von F. W. Gesenius ein späterer Bearbeiter, der das Werk von der deduktiven Grammatikvermittlung auf die induktive umstellte.⁵³

Der Kurswechsel in drei Lehrbüchern zeigt, wie vorläufig und ungenau es ist, ein induktives oder deduktives Vorgehen als einziges Kriterium für eine methodische Richtung zu benutzen und ein Lehrbuch anhand einer einzigen Auflage entsprechend einordnen zu wollen. Abgesehen davon, daß beide Vorgehensweisen in einem mehrbändigen Lehrwerk, zuweilen auch in einem einzigen Lehrbuch, häufig nebeneinander bestanden,⁵⁴ konnte sich ihre Gewich-

⁵⁰⁾ S. oben Teil III, Kap. 3, I. (b) 1.

⁵¹⁾ S. Fn. 20 für die bibliographischen Angaben.

⁵²⁾ Sein *Theoretisch-praktischer Lehrgang* ..., 1877 (s. Fn. 20) war deduktiv aufgebaut; die Ausgabe B von *Praktischer Lehrgang der englischen Sprache*, 19. Aufl., Köthen 1902, ging induktiv vor.

⁵³⁾ Ernst Regel bearbeitete die *Englische Sprachlehre*, Erster Teil: Schulgrammatik nebst Lese- und Übungsstücken (Halle 1894) und stellte jeder Lektion einen Text voran.

⁵⁴⁾ S. dazu oben Kap. 3, I. (b) 1.

tung zudem im Verlauf der Lehrwerkbearbeitungen stark verändern. Für die Zuordnung eines Lehrbuchautors zu einer bestimmten methodischen Richtung bedeutet dies, daß es nicht genügt, eine beliebige Auflage eines seiner Lehrbücher auf ihre Methodenzugehörigkeit zu untersuchen und von daher auf das Gesamtwerk zu schließen.⁵⁵ Vielmehr muß ein Lehrbuch oder Lehrwerk über den ganzen Zeitraum seiner Marktpräsenz untersucht werden. Erst die Berücksichtigung diachroner Aspekte wird Autor und Werk gerecht und läßt Entwicklungen im methodischen Bereich zutage treten.

Neben dem genannten fundamentalen Wechsel in der methodischen Ausrichtung einiger Lehrbücher gab es im Zuge der Neubearbeitungen eine ganze Reihe weiterer Änderungen bei Darbietung und Übung der Grammatik. Die Mehrzahl dieser Änderungen läßt sich mit den Begriffen "Angleichung" und "Verbesserung" kennzeichnen. Im Prozeß der Angleichung der Lehrbücher aneinander verschwanden einerseits bestimmte Elemente, wie beispielsweise der in jeder Lektion wieder aufgegriffene fortlaufende Text bei Johann Heinrich Fölsing⁵⁶ oder die unterschiedlichen Übungsformen bei Rudolph Degenhardt,⁵⁷ andererseits wurden Konventionen wie die Numerierung der Übungssätze,⁵⁸ die Angabe von Aussprachehilfen im Vokabelverzeichnis⁵⁹ oder das drucktechnische Hervorheben des behandelten grammatischen Phänomens in den Beispielsätzen⁶⁰ mehr und mehr allgemein übernommen.

Die Verbesserungen betrafen vor allem die Formulierungen der Regeln und die Sprache von Beispiel- und Übungssätzen, wenn man den eigenen Angaben der Autoren oder Bearbeiter in den Vorworten folgt.⁶¹ Autoren und Bearbeiter beabsichtigten häufig, die Darstellung und Übung der Grammatik für die Benutzer effektiver zu gestalten, und zwar vor allem durch eine Erweite-

55) So aber in Konrad Machts Dokumentation *Methodengeschichte des Englischunterrichts*, Band 1: 1800-1880, Augsburg 1986.

56) In der 23. Auflage des Elementarbuches in der Bearbeitung durch John Koch ist der fortlaufende Text durch kürzere abgeschlossene Texte ersetzt worden (vgl. Fn. 20).

57) In *Naturgemäßer Lehrgang* ..., 1861 (s. Fn. 20) gibt es in jeder Lektion zusätzlich zu den Übungssätzen zum Übersetzen weitere progressiv gestaltete, grammatische oder reproduktive Übungsaufgaben, die in der 51. Auflage (s. Fn. 20) fehlen.

58) So bei J. W. Zimmermann, 1884 (s. Fn. 20), Gottfried Gurcke, 1890 (s. Fn. 20) oder Johann Heinrich Fölsing, 1887 (s. Fn. 20).

59) So u.a. in späteren Auflagen bei Rudolph Degenhardt (1891), J. W. Zimmermann (1884), J. H. Fölsing (1887) und Thomas Gaspey (1895); von Anfang an boten Carl Munde (1854 ff.) und Gottfried Gurcke (1852 und 1890) diese Lernhilfen. Zu den bibliographischen Angaben siehe Fn. 20.

60) Vgl. Gurcke (1873 und 1890), Zimmermann (1884), Degenhardt (1861 und 1891), Gesenius (1894), s. Fn. 20.

61) Vgl. u.a. die Vorworte zu Johann Heinrich Fölsing (1887), Thomas Gaspey (1872 und 1883) oder F. W. Gesenius (1874); bibliographische Angaben s. Fn. 20.

rung und Präzisierung der Regeln,⁶² eine Anpassung der Übungssätze an den neueren Sprachgebrauch⁶³ oder einen Ausbau der Hilfen in den Übersetzungsübungen⁶⁴. Bei den Übungen war die methodische Entwicklung uneinheitlich. Im gesamten Untersuchungszeitraum kam es zunächst zu einer Auffächerung der Übungsformen unter stärkerer Verwendung von Frage-Übungen.⁶⁵ Dies traf allerdings auf eine Gegenbewegung, in der Fragen und andere Übungsformen in den Lehrbüchern wieder gestrichen wurden⁶⁶ und das Hauptgewicht auf den Übersetzungen, vor allem auch zusammenhängender Übungstexte, lag.⁶⁷

3. *Inhalte*

Die Frage nach den Inhalten von Lesestücken, aber auch von Beispiel- und Übungstexten stellt sich im Verlauf des Untersuchungszeitraums in unterschiedlicher Weise. Um die Mitte des 19. Jahrhunderts bemühte man sich um Schülernähe und Anschaulichkeit; so auch – abgesehen von den ersten Vertretern der Anschauungsmethode⁶⁸ – einige der hier untersuchten erfolgreichen Lehrbuchautoren.⁶⁹ Plate, Gurcke und Degenhardt verwirklichten Lebensnähe durch Texte, deren Themen der Alltagsumwelt der Jugendlichen selbst entnommen waren. Heinrich Plate dokumentierte dieses Bestreben auch nach außen hin, indem er in der sechsten Auflage seines Elementarbuchs die Lektionen nicht mehr nach der in ihnen behandelten Grammatik, sondern nach den Themen benannte.⁷⁰ Auch bei Gottfried Gurcke und Rudolph Degenhardt waren in den frühen Auflagen die einzelnen Lektionen durch Alltagsthemen bezeichnet, z.B. "School-room" oder "The Family".⁷¹ In beiden Lehrbüchern

62) Vgl. F. W. Gesenius, 1874 (s. Fn. 20), Carl Deutschbein, 1884 (s. Fn. 20) oder Johann Heinrich Fölsing, 1863 (s. Fn. 20).

63) So John Koch als Bearbeiter des Elementarbuchs von Johann Heinrich Fölsing im Vorwort zur 22. Auflage, vgl. Fölsing, 1887 (s. Fn. 20).

64) Vgl. F. W. Gesenius, 1874 (s. Fn. 20).

65) Vgl. insbesondere die Lehrbücher von Gottfried Gurcke (1852 und 1873), Carl Munde (1854 ff.) und Rudolph Degenhardt (1861).

66) So z.B. bei Gottfried Gurcke, 1890 (s. Fn. 20) und Rudolph Degenhardt, 1891 (s. Fn. 20).

67) Ebenfalls bei Gottfried Gurcke (1890), aber auch Heinrich Plate (1879), F. A. Callin (1866) und Rudolph Degenhardt (1891); bibliographische Angaben s. Fn. 20 und im Quellenverzeichnis.

68) Ignaz und Ernst Lehmann, *Lehr- und Lesebuch der Englischen Sprache nach der Anschauungsmethode mit Bildern*, Zwei Stufen, Mannheim 1872 und 1873.

69) Heinrich Plate, Gottfried Gurcke und Rudolph Degenhardt.

70) Vgl. Plate 1859 (s. Fn. 20). F. W. Gesenius dagegen bleibt durchgängig bei einer grammatischen Gliederung.

71) Gottfried Gurcke, *Praktischer Lehrgang ...*, 1852 (s. Fn. 20), S. 7 und 41.

ersetzen spätere Bearbeiter dies durch Kapitelüberschriften zur behandelten Grammatik.⁷²

Im Laufe des 19. Jahrhunderts bemühten sich die Autoren verstärkt, in den Lese-, in geringerem Maße auch in den Übungstexten und Beispielen banale Inhalte zu vermeiden und zu landeskundlicher Information zu gelangen. Diese Entwicklung wurde gerade in den achtziger und neunziger Jahren, ausgelöst durch die Realienkunde der neusprachlichen Reformbewegung, sehr gefördert. So ersetzten beispielsweise die Bearbeiter des Lehrbuchs von Rudolph Degenhardt "Lesestücke, die deutschem Gebiet entstammten [...] durch Texte [...], die einen *echt englischen* Hintergrund haben, was (ebenso wie die gelegentliche Besprechung des englischen Klimas, der englischen Münzen u.s.w.) mit einer berechtigten Forderung der heutigen Unterrichtslehre zusammenhängt".⁷³ Unterstützt wurde diese neu auflebende Inhaltsdiskussion auch durch das Unbehagen, das sich über die endlosen Listen zusammenhangloser und trivialer Einzelsätze ergeben hatte.⁷⁴

Im vorhergehenden Abschnitt wurde schon erwähnt, daß in den achtziger Jahren des 19. Jahrhunderts auch das letzte der erfolgreichen Lehrbücher, das einen fortlaufenden Text als Beleg zur Grammatik jeder Lektion benutzte (Johann Heinrich Fölsing), zu Kurztexten und Einzelsätzen übergang;⁷⁵ das Lehrbuch von F. A. Callin, das ebenfalls mit einem aufgeteilten längeren Text arbeitete, erlebte nach 1874 keine weiteren Auflagen.⁷⁶ Alle übrigen Lehrbücher benutzten Einzelsätze als Belege des grammatischen Stoffes und zur Übung, d.h. zur Übersetzung. Die Sätze enthielten häufig triviale Aussagen und standen unvermittelt nebeneinander. So kann man bei Gesenius folgende sechs Sätze in dieser Reihenfolge als Beispiele für den Gebrauch der Präpositionen lesen:

The Berlin people are a set *of* good-for nothings. *Too* many *of* them. — One *of* his ships blew up. — The Duke *of* Abrantes. — I am *from* Berlin. — A shot *from* the enemy covered the paper with earth.⁷⁷

⁷²⁾ Vgl. Gurcke, 1890 und Degenhardt, 1891 (s. Fn. 20).

⁷³⁾ Rudolph Degenhardt, *Lehrgang der Englischen Sprache*, I. Grundlegender Teil, 51. Aufl., Dresden 1891, S. V. Ernst Regel fügte seiner Bearbeitung des Lehrwerks von F. W. Gesenius Lesestücke zur britischen Geschichte, zu Stoffen der englischen Literatur und Amerika bei; vgl. Gesenius, 1894 (s. Fn. 20).

⁷⁴⁾ S. unten bei Fn. 77 f.

⁷⁵⁾ S. oben bei Fn. 56.

⁷⁶⁾ Vgl. Konrad Schröder, *Lehrwerke ...* (s. Fn. 6).

⁷⁷⁾ F. W. Gesenius, *Lehrbuch für den ersten Unterricht in der Englischen Sprache*, Bremen 1864, S. 56.

Nachdem die Verfasser von Sprachlehren des 18. und frühen 19. Jahrhunderts ihre gesammelten Lese Früchte aus der englischen Literatur als Belege für die Verwendung bestimmter grammatischer Strukturen einbrachten, formulierten die Lehrbuchverfasser in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ihre Beispiele selbst; damit hinterließen sie uns einen Einblick in Meinungen, Vorurteile und Wissenslücken der Zeit. Folgende Aussagen sind dem erfolgreichsten Englischlehrbuch des 19. Jahrhunderts entnommen:⁷⁸

A useful book is preferable to an amusing one. (S. 65)

Clever people generally have a high forehead. (S. 42)

A good father punishes his children, when they are idle or disobedient; but he rewards them, when they are diligent and obedient. (S. 30)

The Germans are noted for their talent for music. (S. 70)

A European is generally more civilised than an African. (S. 65)

The duty of monarchs is to promote the welfare of their subjects. (S. 67)

We always clean our teeth with clean water, never with tooth powder. (S. 70)

Insgesamt läßt sich daher feststellen, daß die Frage der Inhalte für die Verfasser erfolgreicher Elementarbücher zwischen 1840 und 1880 nicht zentral war, sieht man vom Bemühen einiger Autoren um ein Anknüpfen an die Erfahrungswelt der Lernenden ab. In der Anfangsphase des Englischlernens herrschten in den Elementarbüchern die "Satzwüsten" vor; dies beruht darauf, daß Belege für die Grammatik erforderlich waren. Eine Einführung in die englische Kultur und Literatur, in die englischsprachige Welt und ihre Geschichte war — wenn sie wegen der geringen Stundenzahl und Kursdauer überhaupt stattfinden konnte — dem Fortgeschrittenunterricht vorbehalten. Zwar wurden bei Neubearbeitungen der Elementarbücher jeweils einige der Lestücke ausgetauscht; aber es gab auch Lesetexte, so im Lehrbuch von Heinrich Plate, die mehr als ein halbes Jahrhundert überlebten.⁷⁹

(c) Beharrung und Wandel

An der Veröffentlichungsgeschichte der erfolgreichen Lehrbücher in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts lassen sich statische Beharrung und kontinuierliche Veränderung gut verfolgen. Die erfolgreichen Lehrbücher sind als Gruppe von Veröffentlichungen schon wegen ihrer langen Lebensdauer ein Beispiel für beharrende Kräfte. Aber auch in den einzelnen Lehrbüchern dieser Gruppe wurden bestimmte methodische Elemente oder Inhalte über Jahrzehnte

⁷⁸⁾ Heinrich Plate, *Vollständiger Lehrgang* ..., 1859 (s. Fn. 20).

⁷⁹⁾ "Thunder and Lightning", "The Robin", "The Adventure of the Mason" und das Gedicht "The Last Rose of Summer" sind sowohl in der 6. Aufl. 1859 (s. Fn. 20) als auch noch in der 95. Aufl. 1920 vertreten.

tradiert. Auf die Langlebigkeit einiger Texte wurde bereits verwiesen.⁸⁰ Daneben blieben die Konventionen der Ausspracheschulung, die Übung der Grammatik anhand von Einzelsätzen und die Übersetzungsübungen über einen längeren Zeitraum weitgehend konstant. Eine weitere Eigenschaft der Lehrbücher, die gegenüber allen Änderungsversuchen lange ihre Beharrungskraft bewies, war die Grammatikorientierung der Lehrbuchlektionen.

Betrachtet man das Bleibende und die Veränderungen in einzelnen Lehrbüchern, so wird deutlich, daß Autoren und Bearbeiter versuchten, den individuellen Charakter eines Lehrbuchs durch Nicht-Antasten der Kernidee zu erhalten. So blieben im Lehrbuch von J. W. Zimmermann die Verknüpfung von Aussprache und Formenlehre,⁸¹ bei Carl Deutschbein die Wiederholungslektionen⁸² und bei Thomas Gaspey der Lektionsaufbau mit regelmäßigen Sprechübungen⁸³ über viele Auflagen hinweg unverändert. Die Autoren selbst betonten in den Vorworten meist beides: ihr Bemühen, alles Notwendige zur Verbesserung und Effektivierung des Lehrbuchs getan und gleichzeitig für die möglichst weitgehende Beibehaltung von wesentlichen Elementen der alten Auflage gesorgt zu haben.⁸⁴

Im Interesse der Lehrbuchnutzer, der Schulen und Lehrer, lag es nämlich, die noch vorhandenen Altauflagen eines Lehrbuchs auch weiterhin verwenden zu können. Demgegenüber bemühten sich die Lehrbuchautoren, durch Umarbeitungen und Verbesserungen ihr Buch für weitere Abnehmerkreise attraktiv zu machen oder – später⁸⁵ – an die Erfordernisse der Richtlinien anzupassen. Es war demnach weder empfehlenswert, ein Lehrbuch für jede Neuauflage völlig umzuarbeiten, noch war es sinnvoll, es lange Zeit gar nicht zu verändern; beide Wege mußten früher oder später zum Absatzschwund führen.

Die hier untersuchten erfolgreichen Lehrbücher illustrieren aber auch den langsamen Wandel der methodischen und inhaltlichen Gestaltung von Englischlehrbüchern in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Die Veränderungen in den erfolgreichen Lehrbüchern waren gering, wenn man sie mit den innovativen Entwürfen einiger der übrigen Lehrbücher vergleicht.⁸⁶ Alle Englischlehrbücher aber waren einem Prozeß der Didaktisierung unterworfen.

80) S. oben bei Fn. 79.

81) *Lehrbuch der Englischen Sprache*, (s. Fn. 20).

82) *Theoretisch praktischer Lehrgang* ..., (s. Fn. 20).

83) *Englische Conversations-Grammatik*, (s. Fn. 20).

84) So z.B. F. W. Gesenius im Vorwort zur 6. Aufl. seines Elementarbuches, 1874 (s. Fn. 20); Emil Otto im Vorwort der von ihm bearbeiteten 16. Aufl. der *Englischen Conversations-Grammatik* von Thomas Gaspey (in 17. Aufl., Heidelberg 1872).

85) Vgl. oben Kapitel 1.

86) Man denke z.B. an das Anschauungsprinzip im Lehrbuch von Ignaz und Ernst Lehmann (s.

Äußeres Anzeichen dafür war die Konzipierung der Lehrbücher für den Schulgebrauch und hierbei verstärkt für bestimmte Schultypen und -stufen. Für den Aufbau der Lehrbücher bedeutete die Didaktisierung zunächst, daß sich das Lektionenprinzip etablierte.

Der Stoff wurde in einer unterrichtsgerechten Aufteilung in Lektionen oder Kapitel angeboten, so daß den Lehrern die Stundenplanung abgenommen wurde. Die Lektionen enthielten – abhängig vom zugrundeliegenden methodischen Prinzip – Beispiele, Regeln und Übungen in immer gleicher Reihenfolge. Wenn auch die erste Auflage eines Elementarbachs eventuell noch nicht so einheitlich strukturiert war, so wurde das in den Neuauflagen nachgeholt.⁸⁷ Das Lektionenprinzip hatte nicht nur den Vorteil, daß es die unterrichtliche Arbeit des Lehrers vorgab, es erleichterte ihm auch das Wiederholen und Abfragen, entweder durch bereits ins Buch eingeschobene Wiederholungslektionen,⁸⁸ durch eine zweite Garnitur von Übungsstücken zum gleichen Grammatikstoff⁸⁹ oder allein durch den Lektionsaufbau, der kontinuierliches Durcharbeiten nahelegte und somit bereits Gelerntes klar anzeigte.

Schließlich lassen sich auch Auswirkungen der fortschreitenden Didaktisierung auf grundlegende methodische Muster der Grammatikvermittlung feststellen. Sie werden deutlich in dem Wechsel von deduktiven Vorgehensweisen zu induktivem Arbeiten in den Neuauflagen einiger Lehrbücher. Dies erleichterte dem Englischlehrer einen entwickelnden Unterricht. Insgesamt wandelten sich die Englischlehrbücher innerhalb eines Jahrhunderts von reinen Materialsammlungen mit Texten, Übungen und grammatischen Regeln, die der Lehrer für seinen Unterricht noch aufbereiten mußte, zu Kompendien mit fertig vorbereiteten Lehrereinheiten, die unverändert im Unterricht durchgenommen werden konnten.

Sowohl die Beibehaltung gewisser Traditionen der Lehrbuchgestaltung wie auch die Didaktisierung führten zu einer Angleichung der Lehrbücher untereinander, die insbesondere bei den erfolgreichen Lehrbüchern zu beobachten ist. Gerade diese am Ende der siebziger Jahre des 19. Jahrhunderts verbreiteten Englischlehrbücher prägten das Urteil über den Englischunterricht jener Zeit. Denn ihr an Grammatik orientierter Aufbau, ihre Verwendung unzusammenhängender Einzelsätze und ihre unzureichende Behandlung der Aussprache

Fn. 68) oder die Verwendung der phonetischen Umschrift nach Ellis bei F. Booch-Arkossy (s. Fn. 47 f.).

87) F. W. Gesenius fügte in einer späteren Auflage noch Beispiele dort ein, wo sie fehlten. Vgl. Gesenius, 1864 und 1874 (s. Fn. 20).

88) Vgl. Carl Deutschbein (s. Fn. 20).

89) So bei F. W. Gesenius (s. Fn. 20).

provozierten die scharfe Kritik der Vertreter der neusprachlichen Reform.⁹⁰ Allerdings genügten die in den Jahren der Reformbewegung entstandenen Neubearbeitungen dieser traditionellen Lehrbücher dann offenbar doch den Reformgrundsätzen für den Englischunterricht.⁹¹

Die Eigenschaften der Englischlehrbücher aus der Zeit vor der Reform wirken auch noch für das heutige Urteil bestimmend. So schreibt Konrad Schröder, daß "bis in die späten siebziger Jahre des 19. Jahrhunderts im gesamten staatlichen Schulwesen die Grammatik-Übersetzungsmethode unangefochten" gewesen sei.⁹² Wie die Darstellung der Fremdsprachenlehrmethoden in einer Vielzahl von Lehrbüchern des 19. Jahrhunderts gezeigt hat, trifft das für die Zeit vor 1870 nur mit Einschränkungen zu. Denn erst in den siebziger Jahren sind mit den Werken von Deutschbein und Gesenius jene Lehrbücher etabliert, deren Aufbau, Übungsarmut und Themenmangel einen Grammatik-Übersetzungsunterricht nahelegen. Dieser Lehrbuchgestaltung haben sich bis dahin auch andere Lehrbücher angepaßt — beispielsweise diejenigen von Plate und Degenhardt —, die in früheren Auflagen noch stärker die produktive Beherrschung der Umgangssprache und Texte zu Alltagsthemen berücksichtigt hatten.

Somit wurden Englischunterricht und Fachmeinung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts von Lehrwerken bestimmt, die traditionelle methodische und inhaltliche Elemente mit einer unterrichtsgerechten Stofforganisation verbanden. Gerade der mit diesen Lehrbüchern praktizierte Fremdsprachenunterricht entfachte den Reformeifer vieler Neuphilologen in den letzten beiden Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts. Dennoch überlebten viele dieser Lehrbücher die Reformphase, indem sie sich ein wenig den neuen methodischen Konzepten anpaßten. Insofern waren die Lehrbücher zwar mit die Auslöser dieses Wandels, doch überstanden sie ihn durch Beharrung.

⁹⁰⁾ Vgl. u.a. Wilhelm Viëtor, *Die Methodik des neusprachlichen Unterrichts*, Leipzig 1902, S. 24 ff.; ders., "Der Sprachunterricht muß umkehren!", in: Werner Hülsen (Hrsg.), *Didaktik des Englischunterrichts*, Darmstadt 1979, S. 22 ff.; Friedrich Linz, *Zur Tradition und Reform des französischen Unterrichts*, Langensalza 1896, S. 20 ff.; H. Klinghardt, *Ein Jahr Erfahrungen mit der neuen Methode*, Marburg 1888, S. 1 ff.

⁹¹⁾ Vgl. die Besprechungen dieser Englischlehrbücher in Otto Wendt, *Encyclopädie des englischen Unterrichts*, Hannover 1893, S. 124 ff.

⁹²⁾ Einleitung zu Wilhelm Viëtor: "Der Sprachunterricht muß umkehren!", München 1984, S. 23.

5. Legimitation und Ausbau: Schwerpunkte der fremdsprachendidaktischen Diskussion

Der Ausbau des Schulfachs Englisch brachte in der Zeit von 1840 bis zur neusprachlichen Reformbewegung eine Ausweitung der Diskussion um fremdsprachendidaktische Fragen mit sich. Während im 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts diese Diskussion vorwiegend in den Vorworten der Lehrbücher geführt wurde, verlagerte sie sich jetzt in andere Publikationsorgane. In erster Linie waren es Schulprogramme,¹ die zum Forum der Legimitationsbemühungen der Neusprachler wurden; daneben erschienen Beiträge zum Englischunterricht in allgemein-pädagogischen und neusprachlichen Fachzeitschriften.² Die fremdsprachendidaktische Literatur wuchs in dieser Zeit sprunghaft an und behandelte sowohl grundsätzliche Fragen nach Zweck und Stellenwert des neusprachlichen Unterrichts als auch unterschiedliche Möglichkeiten des methodischen Vorgehens und der Strukturierung des Lehrstoffs. Im folgenden werden zunächst die Entfaltung des fremdsprachendidaktischen Schrifttums und die Anfänge einer Englischmethodik dargestellt (I.), bevor die Inhalte der didaktischen Veröffentlichungen näher untersucht werden.

Auslöser für diesen Veröffentlichungsschub waren — was das Englische betrifft — die Ausbreitung des Faches an der wachsenden Zahl von Realschulen sowie das Bemühen vieler Neusprachler, den Englischunterricht in verstärktem Ausmaß auch an Gymnasien zu etablieren. Ein großer Teil der in diesem Kapitel untersuchten Abhandlungen enthält daher Argumente für oder gegen den Bildungswert, die Realschuleignung oder die Gymnasialwürdigkeit des

1) Dazu statistische Angaben bei Anton von Walter, *Zur Geschichte des Englischunterrichts an höheren Schulen*, Augsburg 1982, S. 213 ff. und bes. Fn. 94 und 95.

2) Vgl. dazu auch oben Kapitel 1.

Englischen. Der Englischunterricht wurde dabei in das Gesamtkonzept sprachlicher Bildung an höheren Schulen eingeordnet und — oft im Vergleich mit dem Französischen — schulformspezifisch erörtert. Daraus wiederum ergab sich die Notwendigkeit, die einzelnen Schulsprachenfächer zu bewerten und ihre Abfolge im Lehrgang zu begründen. Die Überlegungen zum Platz des Englischen im Sprachenunterricht der unterschiedlichen Arten höherer Schulen bildeten einen der großen Themenbereiche der neusprachendidaktischen Literatur der Zeit (II.).

Ein zweiter wesentlicher Aspekt war der mögliche Beitrag des Englischunterrichts zur Bildungsaufgabe der höheren Schule. Welchen Zweck sollte der Englischunterricht erfüllen? War er Teil des allgemeinen Konzepts der sprachlichen Bildung, oder sollte man Englisch nur aus praktischen Erwägungen lernen? Die Schlagworte "Bildung" und "Nutzen", die auch von vielen Lehrbuchautoren aufgenommen wurden,³ bestimmten weite Teile der Diskussion um die neueren Sprachen und beeinflussten die Auswahl von Lernzielen und Lehrstoff (III.).

Der dritte große Komplex betrifft die Unterrichtsinhalte und die Methoden der Fremdsprachenvermittlung im engeren Sinne. Im Hinblick auf die konkreten Verfahren der Sprachvermittlung sind die theoretischen Schriften und Schulprogramme selten so ausführlich und umfassend wie einige Vorworte von Lehrbüchern. Häufig werden nur Teilaspekte — beispielsweise die Gestaltung des Ausspracheunterrichts oder die Lektüreauswahl — herausgegriffen. Doch verdeutlicht gerade die Themenwahl der neusprachen- und englischdidaktischen Schriften, was die Neusprachler in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bewegte (IV.).

I. Die Entwicklung der englischdidaktischen Literatur

Vor 1840 gab es fremdsprachendidaktische Überlegungen, die ganz speziell die englische Sprache und deren Vermittlung betreffen, lediglich in den Vorworten der Lehrbücher des Englischen. Danach traten zu den Lehrbüchern Schulprogramme, Artikel in pädagogischen Enzyklopädien und Aufsätze in Fachzeitschriften, deren Gegenstand der Englischunterricht war. Gerade die Programmschriften bieten neben den Vorworten der Lehrbücher den besten Einblick in die Hauptfragen des Englischunterrichts der damaligen Zeit. Die Anfänge einer speziell englischdidaktischen Literatur fielen somit in diesen Zeitraum. Zeitlich etwas versetzt begann mit der ersten neuphilologischen Enzyklopädie von

³⁾ Vgl. oben Kap. 3, I. (a) 1.

Bernhard Schmitz, die Französisch und Englisch nebeneinander berücksichtigte, und vor allem mit der auf die englische Sprache und Literatur bezogenen Enzyklopädie von Johan Storm die Entwicklung einer wissenschaftlichen anglistischen Literatur, die das Fach als Ganzes behandelte.⁴

Wesentlich umfangreicher als die rein englischdidaktische war jene didaktisch-methodische Literatur, die sich ganz allgemein auf die neueren Sprachen – in der Regel auf Französisch, Englisch und eventuell Italienisch – oder generell auf den Fremdsprachenunterricht bezog. Im folgenden muß daher klar zwischen fremdsprachendidaktischen, neusprachendidaktischen und englischdidaktischen Veröffentlichungen unterschieden werden.

Die neusprachendidaktischen Schriften der Zeit von 1840 bis zu den achtziger Jahren des 19. Jahrhunderts sind bisher kaum erforscht. Am ehesten wurden in der Literatur zur Geschichte des Englischunterrichts und der Anglistik die Veröffentlichungen Carl W. Magers in den vierziger Jahren und die der Reformen ab 1880 untersucht.⁵ So erwähnt Wolfgang Strauß in seiner historischen Skizze zur Englischmethodik für das 19. Jahrhundert⁶ einige Veröffentlichungen, die sich jedoch – abgesehen von einem Übungsbuch der englischen Sprache⁷ – allgemein auf Fremdsprachen- oder Neusprachenunterricht beziehen. Strauß spricht zwar durchaus zutreffend von einer fortschreitenden Spezialisierung der fachmethodischen Literatur, doch berücksichtigt er diejenige Textgattung, in der sich diese Spezialisierung zunächst vollzog, nämlich die Schulprogramme, überhaupt nicht. Renzo Titone⁸ beschränkt sich bei seiner Erörterung des Fremdsprachenunterrichts im 19. Jahrhundert auf einige Lehrbücher; Konrad Macht⁹ zieht darüber hinaus punktuell auch theoretische Schriften heran. Thomas Finkenstaedt nennt als Wegbereiter der Anglistik Ni-

4) Als erster stellte 1858 Carl Sachs den Plan einer Enzyklopädie der neueren Philologien vor: "Vorschlag zu einer Encyclopädie der modernen Philologie", in: *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen*, 23. Bd. 1858, S. 1-8. Dann folgten Bernhard Schmitz, *Encyclopädie des philologischen Studiums der neueren Sprachen*, Greifswald 1859 und Johan Storm, *Anleitung zum wissenschaftlichen Studium der englischen Sprache*, Heilbronn 1881.

5) Vgl. dazu u.a. Karl-Heinz Flehsig, *Die Entwicklung des Verständnisses der neusprachlichen Bildung in Deutschland*, Diss. Göttingen 1962; E. Mihm, *Die Krise der neusprachlichen Didaktik*, Frankfurt/Main 1972; Anton von Walter, *Zur Geschichte des Englischunterrichts ...* (s. Fn. 1).

6) Vgl. "Zur problemgeschichtlichen Entwicklung der Methodik des Englischunterrichts als Wissenschaft und akademisches Lehrfach", in: ders. (Hrsg.), *150 Jahre Methodik des Englischunterrichts*, Augsburg 1985, S. 6 f.

7) Wegen seines Titels hat Strauß das Lehrbuch vielleicht für eine methodische Schrift gehalten: Jakob Heussi, *Methodisches Übungsbuch für den Unterricht im Englischen*, Berlin 1849. Das Adjektiv "methodisch" deutete in diesem Zusammenhang jedoch nur darauf hin, daß die Übungssätze nach Schwierigkeit geordnet und in ihrer Reihenfolge an eine Sprachlehre angelehnt waren.

8) *Teaching Foreign Languages, An Historical Sketch*, Washington 1968.

9) *Methodengeschichte des Englischunterrichts*, Band I: 1800-1880, Augsburg 1986.

colaus Delius, Karl Elze, Ludwig Herrig und Bernhard Schmitz.¹⁰ Selbst in der Darstellung der Entwicklung des Englischunterrichts in Preußen durch Anton von Walter findet sich nur eine kurze, vor allem statistische Auswertung der zahlreichen neusprachendidaktischen Programmschriften.¹¹

Doch für die Geschichte des Englischunterrichts und der Englischdidaktik ist gerade die Zeit zwischen 1840 und der neusprachlichen Reformbewegung in mehrfacher Hinsicht bedeutsam. Hier erlangte das Englische als Schulfach Verbreitung und Anerkennung vor allem in den Realschulen, hier liegen die Wurzeln der lehrbuchunabhängigen englischdidaktischen Literatur und hier begann der Aufbau einer universitären Anglistik. Gleichzeitig entwickelte sich eine eigenständige Neusprachendidaktik mit einem breiten Spektrum an Veröffentlichungen.

Daß sich die Neusprachendidaktik im 19. Jahrhundert von der allgemeinen Fremdsprachendidaktik trennte, hängt mit dem sich wandelnden Verständnis von Fremdsprachenlernen und den nun unterschiedlichen Zielen für alt- und neusprachlichen Unterricht zusammen. Im 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts ging man beispielsweise davon aus, daß *ein* Grammatikkonzept und eine einzige Methode die Grundlagen für Sprachlehren in vielen Sprachen bilden könnten; so schuf eine Anzahl von Autoren Lehrbücher für verschiedene Sprachen nach demselben Muster,¹² und die Philanthropen sahen ihre Übungs- und Sprechmethode für alt- und neusprachlichen Unterricht als gleichermaßen geeignet an.¹³ Im 19. Jahrhundert trat das Ziel der produktiven Beherrschung der Fremdsprache für den altsprachlichen Unterricht zurück,¹⁴ während es für das Französische und Englische weiter bestand.¹⁵ Die unterschiedliche Zielorientierung hatte Auswirkungen auf die Gestaltung der Lehrbücher und auf didaktisch-methodische Überlegungen. Zudem bestand in der Öffentlichkeit ein großes Interesse am Erlernen moderner Fremdsprachen.

¹⁰⁾ Vgl. *Kleine Geschichte der Anglistik in Deutschland*, Darmstadt 1983, S. 46 f., bes. 52 f.

¹¹⁾ S. Fn. 1, bes. S. 213 ff. Kritisch zu Walters Darstellungsknappheit auch Renate Haas, V. A. Huber, *S. Imanuel und die Formationsphase der deutschen Anglistik*, Frankfurt 1990, S. 8.

¹²⁾ So z.B. Johann Elias Greiffenhahn, der am Anfang des 18. Jahrhunderts eine französische, eine italienische und eine englische Sprachlehre gleicher Art veröffentlichte; vgl. dazu Wolfgang H. Strauß, "Johann Elias Greiffenhahn und die Blütezeit des Englischen", in: ders. (Hrsg.), *Von Lungershausen bis Kirchner. Persönlichkeitsbilder Jenaer Fremdsprachenlehrer*, Jena 1990, S. 43 ff. In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts gehörte u.a. Georg Erich Adam Wahlert zu den Lehrbuchautoren, die Lehrbücher für mehrere Sprachen, darunter auch Latein, veröffentlichten; zu Wahlert vgl. oben Teil II, Kapitel 3.

¹³⁾ Vgl. dazu oben Teil II, Kapitel 4.

¹⁴⁾ Vgl. Herbert Christ und Hans-Joachim Rang (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung 1700 bis 1945*, Band V: Alte Sprachen, Tübingen 1985.

¹⁵⁾ Vgl. oben Kapitel 1.

Dieses allgemeine Interesse an den lebenden Fremdsprachen bewog Carl W. Mager, seine genetische Methode, die seiner Ansicht nach für den Unterricht in allen Sprachen, den klassischen wie den modernen, gelten sollte,¹⁶ anhand der lebenden zu erörtern. Daß er entgegen seiner Absicht damals und heute als Didaktiker der neueren Sprachen angesehen wurde und wird,¹⁷ ist auf zwei Umstände zurückzuführen: zum einen auf seine "Kriegslist",¹⁸ die pädagogischen und didaktischen Überlegungen zum Sprachunterricht um der größeren Publikumswirksamkeit willen an den neueren Sprachen darzulegen,¹⁹ zum anderen auf die praktische Umsetzung seiner Ideen in einem Elementarwerk der französischen und nicht der lateinischen Sprache.²⁰ Daß er jedoch an den Fremdsprachenunterricht allgemein dachte, wird im Vorwort zur genetischen Methode ganz deutlich, wo er die Intentionen seiner unterschiedlichen Veröffentlichungen erläutert. Adressaten der Schrift über das Studium der neueren Sprachen²¹ sollten nach Magers Absicht auch die klassischen Philologen sein, die sowohl vom Wert der neueren Sprachen überzeugt als auch für eine Zusammenarbeit mit den Vertretern der modernen Sprachen gewonnen werden sollten. Mager hatte eine verbreitete Ablehnung der altsprachlichen Fächer in der öffentlichen Meinung festgestellt, die er auf dem Umweg über die Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts allgemein abzubauen sich bemühte.²² Mager ging es also um eine Rettung der Philologien. Er selbst beurteilte sein Vorhaben dennoch skeptisch:

Wenn die gelehrten Schulen einmal anfangen, aufrichtig und ernstlich neben dem Lateinischen und Griechischen auch Französisch und Englisch zu lehren, und wenn sie das so thun, daß nicht nur der französisch-englische, sondern auch der lateinisch-griechische Unterricht Erfolg zeigt, der aber von der hergebrachten Methode nicht zu erwarten steht, dann wird sich das Geschrei und die Abneigung gegen die Philologen allmählig ganz sachte verlieren: geht die classische Philologie unter uns zu Grunde, so haben die Philologen sie zu Grunde gerichtet. Hier wollte ich nun den classischen Philologen zu Hülfe kommen, indem ich zugleich für eine bessere Ansicht von der pädagogischen Bedeutung des Unterrichts in neueren Sprachen und Litteraturen zu wirken suchte — und das war mein dritter

16) Vgl. sein Vorwort zu *Die genetische Methode des schulmäßigen Unterrichts in fremden Sprachen und Litteraturen*, 3. Bearb., Zürich 1846.

17) So z.B. Karl-Heinz Flechsig, *Die Entwicklung ...* (s. Fn. 5) und Thomas Finkenstaedt, *Kleine Geschichte ...* (s. Fn. 10).

18) Mager, *Die genetische Methode ...* (s. Fn. 16), S. VI.

19) *Ueber Wesen, Einrichtung und pädagogische Bedeutung des schulmäßigen Studiums der neueren Sprachen und Litteraturen*, Zürich 1843.

20) *Französisches Elementarwerk*, Erster Theil, Französisches Sprachbuch; Zweiter Theil, Französisches Lesebuch, Neue Auflage, Stuttgart und Tübingen 1842.

21) Wie Fn. 16.

22) Vgl. *Die genetische Methode ...* (s. Fn. 16), S. VIII.

Zweck; darin liegt die Erklärung meines Titels,²³ der nur die neueren Sprachen nannte, weil das größere Publikum sich dormalen nur für diese interessirt.²⁴

Abgesehen von der Berücksichtigung der neueren Sprachen wegen ihrer größeren Attraktivität für die Leserschaft geht es Mager jedoch um die Entwicklung einer generell anwendbaren Fremdsprachenlehrmethode. Damit steht er in der Tradition vieler Fremdsprachenlehrer des 18. und des frühen 19. Jahrhunderts, so von Henrich Martin Köster,²⁵ den Philanthropen wie Ernst Christian Trapp²⁶ und den Interlinearmethodikern.²⁷ Sie alle machten das Fremdsprachenlernen allgemein und nicht nur den Erwerb einer bestimmten Sprache zur Grundlage ihrer Überlegungen. Ansätze zur Neusprachendidaktik und -methodik oder gar zur Englischdidaktik gab es abgesehen von den Schriften von Christian Friedrich Seidelmann und Christian Friedrich Falkmann²⁸ aus den Jahren 1724 bzw. 1839 bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts fast nur in den Vorworten der Lehrbücher und in Programmabhandlungen der Schulen. Erst die 1859 zuerst erschienene "Encyclopädie des philologischen Studiums der neueren Sprachen" von Bernhard Schmitz²⁹ griff mit ihrem dritten und vierten Teil³⁰ die von Seidelmann vorgenommene Ausrichtung auf die neueren Sprachen wieder auf.

Insgesamt ist daher in der Geschichte der Englischdidaktik eine Entwicklung vom Allgemeinen zum Besonderen festzustellen, die dazu führt, daß sich in der Zeit von 1840 bis 1880 drei deutlich voneinander zu unterscheidende Ebenen überlagern: die zurückgehende allgemeine Fremdsprachendidaktik, die dominierende Neusprachendidaktik und die entstehende spezielle Englischdidaktik. Die allgemeine Fremdsprachendidaktik, die tote und lebende Sprachen nach gleichem Muster behandelte, ging mit Carl W. Mager ihrem Ende zu. Mit der Enzyklopädie von Schmitz, aber auch durch viele praktizierende Neuphilologen in Schulprogrammen,³¹ Aufsätzen³² und kleinen Schriften³³ wurde

23) S. Fn. 19.

24) *Die genetische Methode ...* (s. Fn. 16), S. IX.

25) *Anweisung die Sprachen und Wissenschaften vernünftig zu erlernen und ordentlich zu studieren*, Frankfurt/Main und Leipzig 1763.

26) *Ueber den Unterricht in Sprachen*, Wien und Braunschweig 1788.

27) S. oben Teil II, Kap. 4.

28) Vgl. Seidelmann, *Tractatus Philosophico-Philologicus de Methodo Recte Tractandi Linguas Exoticas Speciatim Gallicam, Italicam et Anglicam*, (1724) hrsg. von Franz Josef Zapp und Konrad Schröder, Augsburg 1984; vgl. dazu oben Teil I, Kap. 3. Falkmann, *Einige Bemerkungen über den Unterricht in den neuern Sprachen*, Lemgo 1839; vgl. oben Teil II, Kap. 4, IV.

29) 2. Aufl., Leipzig 1875-79.

30) Dritter Theil: *Methodik des selbständigen Studiums der neueren Sprachen*, 2. Aufl., Leipzig 1875; Vierter Theil: *Methodik des Unterrichts in den neueren Sprachen*, 2. Aufl., Leipzig 1876.

31) Vgl. u.a. Adolph Baumgarten, "Die neuern Sprachen und die Realschule", Programm der Her-

die Ausarbeitung einer neusprachlichen Didaktik fortgesetzt. Schließlich begann sich in dieser Zeit die bis dahin auf die Vorworte der Englischlehrbücher beschränkte englische Fachdidaktik in Programmschriften,³⁴ Aufsätzen³⁵ und kleinen Monografien³⁶ zu etablieren. So wiesen einige Englischlehrer in ihren Abhandlungen darauf hin, daß das Englische nach einer nur ihm eigenen Methode unterrichtet werden müsse.³⁷ Besonders im Anfangsunterricht sah man Unterschiede im methodischen Vorgehen zwischen Englisch- und Französisch-

zoglichen Realschule zu Coburg 1867; F. A. Callin, "Der Unterricht in den fremden neueren Sprachen auf der Mittelschule", Siebenter Bericht über die Mittelschule zu Hannover 1867; Kraenkel, "Der Unterricht in den neueren Sprachen an unsern Gelehrtenschulen", Wissenschaftliche Beilage zum Constanzer Gymnasiums-Programme des Jahres 1872; Wilhelm Münch, "Bemerkungen über die französische und englische Lectüre in den oberen Realklassen", Programm der Realschule Ruhrort 1879; Th. Klotzsch, "Methode des fremdsprachlichen Unterrichts", Programm der Städtischen Realschule zu Borna 1883.

- 32) Vgl. z.B. Adolf Ey, "Die neueren Sprachen auf dem Gymnasium im Dienste der Geschichte", in: *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen*, 55. Bd. 1876, S. 309-314; Otto Kares, "Die Unterweisung in der französischen und englischen Aussprache", in: *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen*, 59. Bd. 1878, S. 377-392.
- 33) Z.B. Ernst Innozenz Hauschild, *Die Bildungselemente der deutschen, französischen und englischen Sprache*, Leipzig 1847; Adolf Gutbier, *Ideen über den Unterricht in den modernen Sprachen*, Augsburg 1854; J. Hack, *Die vergleichende Sprachmethode*, Frankfurt 1865; Hermann Goll, *Der Humanismus in Realschulen auf Grund der vollständigen Ausbildung in lebenden Sprachen gegenüber dem gymnasialen Lateinunterricht*, Karlsruhe 1866.
- 34) Vgl. u.a. W. Brennecke, "Die Erlernung der englischen Sprache", Programm der Realschule zu Colberg 1851; Traugott Schulz, "Ueber den Unterricht im Englischen auf Realschulen", 31. Jahresbericht der Realschule I. Ordnung zu Siegen 1868; Richard Stiepel, "Bedeutung und Methodik des Englischen Unterrichts", 16. Jahresbericht über die Höhere Bürgerschule zu Lennep 1871; August Franken, "Ziel und Methode des englischen Unterrichts auf Realschulen", Programm der Realschule I. Ordnung zu St. Petri und Pauli in Danzig 1874; Carl Lellmann, "Die Bedeutung der englischen Sprache als Bildungsmittel", Zweiter Jahresbericht über die höhere Bürgerschule zu Papenburg für das Schuljahr 1875-1876; Johann Baptist Hoegel, "Bemerkungen über das Studium der englischen Vokabeln und mehrere methodische Behandlungsweisen an einigen Beispielen praktisch dargestellt", Sechszwanzigster Jahres-Bericht [sic] der Kaiserlichen Königlichen Ober-Realschule im III. Bezirk Wien für das Schuljahr 1876-1877, Wien 1877.
- 35) Vgl. u.a. Anon., "Über die Nothwendigkeit, beim Unterricht im Englischen die Lehre von der Aussprache als einen besonderen Zweig des Lehrstoffes zu behandeln und eine Bezeichnung der Aussprache anzuwenden", in: *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen*, 38. Jg. 1865, S. 285-298; H. Brüggemann, "Über den Unterricht im Englischen", in: *Pädagogische Revue*, 6. Jg. 1843, S. 225-229; Hermann Isaac, "Über neusprachliche Sprechübungen", in: *Central-Organ für die Interessen des Realschulwesens*, 10. Jg. 1882, S. 73-108; Hugo Ottmann, "Über die Wahl des Lesestoffes im englischen Unterricht auf der Realschule erster Ordnung", in: *Englische Studien*, 3. Jg. 1880, S. 338-355.
- 36) U.a. David Asher, *On the Study of Modern Languages in General and of the English Language in Particular*, Leipzig 1859.
- 37) So z.B. F. A. Callin, "Der Unterricht in den fremden neueren Sprachen auf der Mittelschule", Siebenter Bericht über die Mittelschule zu Hannover 1867, S. 11; Richard Stiepel, "Bedeutung und Methodik des Englischen Unterrichts", 16. Jahresbericht über die Höhere Bürgerschule zu Lennep 1871, S. 8.

unterricht, die mit den Eigenschaften der Sprachen begründet wurden. Die ersten größeren englischdidaktischen Werke, die das Fach insgesamt in allen Aspekten betrafen, erschienen jedoch erst nach Einsetzen der neusprachlichen Reformbewegung kurz vor der Wende zum 20. Jahrhundert.³⁸ Mit der neusprachlichen Reformbewegung verloren die Programmschriften ihre Rolle als Vorreiter der didaktisch-methodischen Diskussion, die von den neugegründeten Fachzeitschriften übernommen wurde.³⁹

Nach Karl-Heinz Flechsig hat die englischdidaktische Reflexion in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts ihren Ausgang vom Englischen als Schulfach genommen. Doch hätten sich die Neuphilologen eher als Fachwissenschaftler denn als Pädagogen zu ihrem Fach geäußert, weshalb eine Erörterung der Fremdsprachen im Hinblick auf ihren Platz im Erziehungsprozeß fehle.⁴⁰ Flechsigs Ansicht trifft insofern zu, als es eine größere Anzahl von Programmschriften zu fachwissenschaftlichen anglistischen als zu englischdidaktischen Themen gab,⁴¹ doch bemühten sich die Befürworter eines Unterrichts in den modernen Fremdsprachen sowohl darum, das Englische in die Bildungsaufgabe der höheren Schulen einzuordnen und somit zu legitimieren, als auch Vorschläge zur inhaltlichen und methodischen Gestaltung des Englischunterrichts zu unterbreiten.

II. Das Englische als Sprachenfach höherer Schulen

Die äußere Entwicklung des Schulfachs Englisch ist bereits im 1. Kapitel dieses Teils dargestellt worden. Nunmehr geht es darum zu zeigen, wie die Fremdsprachenlehrer und -didaktiker der Zeit ihr Fach in den Fächerkanon der höheren Schulen einordneten, welchen Platz sie ihm unter den übrigen Sprachenfächern zuwiesen. Damit verknüpft ist die Frage nach der Reihenfolge der zu lehrenden Sprachen (a). Zudem geht es auch um diejenigen Qualitäten der englischen Sprache, die sie als besonders geeignet oder weniger geeignet erscheinen ließen, eine feste Rolle in der Schullaufbahn zu spielen (b). Der letzte Aspekt schließlich betrifft die Lehrer und die für den Unterricht in modernen Fremdsprachen an höheren Schulen notwendigen Qualifikationen (c).

38) Insbesondere Otto Wendt, *Encyklopädie des englischen Unterrichts*, Hannover 1893 und F. Glauning, *Didaktik und Methodik der einzelnen Lehrfächer, Englisch*, München 1895.

39) Vgl. dazu Anton von Walter, *Zur Geschichte ...* (s. Fn. 1), S. 215.

40) Vgl. Die Entwicklung ... (s. Fn. 5), S. 185.

41) Vgl. Anton von Walter, *Bibliographie der Programmschriften zum Englischunterricht*, Augsburg 1977, S. 77 ff.: 503 literaturwissenschaftlichen und 185 sprachwissenschaftlichen Titeln stehen 213 didaktische gegenüber.

(a) Sprachenlernen und Sprachenfolge

Die Etablierung des Englischen als Schulfach in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ist eng mit dem Aufbau und Ausbau des Realschulwesens verknüpft,⁴² wenngleich das Englische auch an Gymnasien im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts nicht selten war.⁴³ Die neusprachendidaktische Literatur ab 1840 hat einen engen Bezug zur Realschule, sei es, daß Überlegungen und Begründungen zum Englisch- oder Neusprachenunterricht explizit auf diese Schulform ausgerichtet wurden, sei es, daß die Verfasser ihre Gedanken ausgehend von ihrer Tätigkeit an dieser Schulform entwickelten.⁴⁴ Die enge Koppelung der Fachentwicklung an eine bestimmte Schulform ist eine neue Erscheinung, die zuerst im Umfeld der Anhänger der Interlinearmethode ab 1830 beobachtet werden kann.⁴⁵ Im 18. und im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts war die Verbreitung des Englischunterrichts demgegenüber stärker regional bestimmt und betraf verschiedene Typen höherer Schulen in ähnlicher Weise. Mit der stärkeren Differenzierung und Festlegung der unterschiedlichen Schulformen erhielt auch der Fächerkanon des jeweiligen Schultyps eine festere Gestalt. Dieser Prozeß durchzieht den gesamten Untersuchungszeitraum.

Der Unterricht in den Sprachen, d.h. in Muttersprache und Fremdsprachen, bildete den Kern der höheren Schulbildung im 19. Jahrhundert.⁴⁶ Einige der Befürworter des neusprachlichen Unterrichts plädierten deshalb dafür, ein alle Sprachenfächer einschließendes Gesamtkonzept zu erstellen, in dem Reihenfolge und Umfang der Spracherlernung didaktisch begründet sind.⁴⁷ Innerhalb dieses Grundmodells variieren die Vorschläge allerdings sehr. So z.B. wurde die Aufwertung des Deutschunterrichts zuungunsten der Fremdsprachen verlangt.⁴⁸ Daneben wurde eine grundlegende Schulung in Englisch und Fran-

42) S. oben Kapitel I dieses Teils.

43) Vgl. dazu Tabelle 2 in Teil 2.

44) So. z.B. Vilmar, "Ueber den Lehrplan für den Unterricht im Englischen an der Realschule erster Ordnung zu Lippstadt", Beilage zum Osterprogramm der Realschule Lippstadt 1868; Otto Vogel, "Bemerkungen zur französischen und englischen Lektüre in den oberen Realschulklassen", Programm der städtischen Realschule I. Ordnung zu Perleberg 1880.

45) Vgl. dazu oben Teil II, Kap. 5.

46) Vgl. oben Kapitel 1 und Carl Adolf Wernhard Kruse, *Der Sprachunterricht auf Realschulen, in seiner organischen Einheit dargestellt*, Leipzig 1845, S. 7 ff. und S. 23.

47) So für die neueren Sprachen Adolf Gutbier, "Was ist zu thun, wenn der Unterricht in den neuen Sprachen in Schulen, welche die alten Sprachen nicht pflegen, in einen organischen Zusammenhang kommen soll?", in: *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen*, 27. Jg. 1860, S. 149-176; umfassender C. A. W. Kruse, *Der Sprachunterricht auf Realschulen* (s. Fn. 46).

48) Vgl. Franz Pfalz, *Ueber den Bildungswerth der fremden Sprachen im Schulunterrichte*, Leipzig 1875, insbes. S. 39 ff.

zösisch gefordert, ehe eine Differenzierung in einen Gymnasialzweig mit altsprachlichem Unterricht und in einen Realzweig mit Fortführung des neu-sprachlichen Unterrichts einsetzen sollte.⁴⁹ Andere Konzepte sahen eine Erweiterung des Sprachunterrichts auf drei lebende und eine tote Sprache neben dem muttersprachlichen Unterricht vor.⁵⁰ Auch über die Reihenfolge, in der man die fremden Sprachen lernen sollte, herrschten unterschiedliche Meinungen: Es fanden sich Befürworter für den Beginn mit dem Lateinischen,⁵¹ dem Französischen,⁵² dem Englischen⁵³ und dem Italienischen.⁵⁴

Die fremdsprachenunterrichtlichen Schriften der Zeit zeigen in ihrer Vielfalt den Umbruchcharakter jener Jahrzehnte und das Bestreben der Praktiker, ihr Tun zu beschreiben und zu begründen. Durchgehend deutlich wird die Absicht, der jeweils favorisierten Sprache einen Platz im schulischen Sprachencurriculum zu erkämpfen.

Trotz aller Unterschiede der didaktischen Entwürfe stimmten viele der genannten Autoren in wichtigen Grundannahmen überein. Zu diesen kaum in Frage gestellten Ansichten gehörten beispielsweise die Überzeugung, daß man die neueren Fremdsprachen weitgehend in der gleichen Art lehren könne, sowie der Glaube an die bildenden Elemente der Sprachen. Daneben ging man von pädagogischen Maximen aus wie dem Fortschreiten vom Leichten zum Schweren oder dem sukzessiven und nicht parallelen Erlernen mehrerer Sprachen. Erst bei der Anwendung dieser Meinungen auf das Englische im Vergleich zu den anderen Sprachen ergaben sich Unterschiede in der Gewichtung der einzelnen Argumente.

- 49) Vgl. Ernst Innozenz Hauschild, *Ueber formale und reale Bildung*, Leipzig 1849. Hauschild hat seine Ideen in dem 1848 in Leipzig gegründeten und von ihm geleiteten Gesamtgymnasium verwirklicht.
- 50) Vgl. Adolf Gutbier, *Ideen über den Unterricht in den modernen Sprachen*, Augsburg 1854, S. 10 f.
- 51) So u.a. Rudolf Sonnenburg, "Über die Lehrbarkeit und die formalbildende Kraft der Aussprache des Englischen", Programm der Realschule I. O. zu St. Petri und Pauli in Danzig 1865, S. 6; Ernst von Lehmann, "Lehrplan für den französischen und englischen Unterricht", Programm der Realschule I. Ordnung zu Barmen 1880, S. 4.
- 52) Vgl. z.B. J. Ostendorf, "Mit welcher Sprache beginnt zweckmäßigerweise der fremdsprachliche Unterricht?", Beilage zum Michaelis-Programm 1873 der Realschule I. Ordnung zu Düsseldorf, S. 10; Wilhelm Jässle, "Das Englische nach seinen bildenden Elementen verglichen mit dem Französischen," Abhandlung zum Jahresbericht der Realschule I. O. zu Chemnitz zu Ostern 1876, S. 17; Adolf Gutbier, "Was ist zu thun ...?", 1860 (s. Fn. 47), S. 155.
- 53) So u.a. W. Brennecke, "Die Erlernung der englischen Sprache", Programm der Realschule zu Colberg 1851, S. 15; Christoph Gottlieb Voigtmann, "Gedankenspäne über Sprachunterricht; mit Bezugnahme auf Mager's genetische Methode des schulmäßigen Unterrichts in fremden Sprachen und Literaturen", in: *Archiv*, 2. Jg. 1847, S. 375 ff.; Onno Klopp, *Die Reform der Gymnasien in Betreff des Sprachunterrichts*, Leipzig 1848, S. 30.
- 54) Vgl. F. Mösch, *Die neueren Sprachen und ihr bildendes Element*, Kempten 1870, S. 32; Adolf Gutbier, *Ideen über den Unterricht in den modernen Sprachen*, 1854 (s. Fn. 33), S. 10 f.

(b) Vorzüge und Nachteile des Englischen

Die Befürworter des Englischen befanden sich in einem Dilemma. Zwar schien die englische Sprache wegen ihrer einfachen Formenlehre im Vergleich zu dem Französischen aus pädagogischen Gründen – Fortschreiten vom Leichten zum Schwierigen – eher geeignet, als erste moderne Fremdsprache unterrichtet zu werden,⁵⁵ doch sprach gerade die Formenarmut nach Ansicht der Zeit für einen geringeren Bildungswert der englischen Sprache⁵⁶ und deshalb gegen einen Beginn mit Englisch. Argumente für den bildenden Wert der englischen Sprache, die zu ihrer Legimitation als Fach der höheren Schulen nötig waren, mußten daher auf anderen Gebieten als dem der Formenlehre gefunden werden. Besonders häufig wurde hervorgehoben, wie vielgestaltig, differenziert und ausdrucksstark der englische Wortschatz sei;⁵⁷ das positive Urteil Jakob Grimms über die englische Sprache⁵⁸ wurde ebenfalls gern zitiert.⁵⁹ Da größere Schwierigkeit und Komplexität mit Bildungswert gleichgesetzt wurden – nur so ergab sich der alles überstrahlende bildende Wert der griechischen Grammatik –, stufte man neben der Lexik auch die englische Aussprache als bildendes Element ein.⁶⁰

Alle bisher genannten Vorzüge und Nachteile des Englischen bezogen sich auf die Sprache selbst, ihre Aussprache, Lexik und Grammatik. Trotz großer Anstrengungen konnten die Verfechter des Englischunterrichts allein daraus jedoch keine überzeugenden Gründe für die Einführung des Englischen wegen seines Bildungswertes ableiten. Zusätzlich betonten sie daher den hohen Wert der englischen Literatur⁶¹ und – nicht zuletzt – die Bedeutung des Englischen als Weltsprache.⁶² Ein weiteres Argument zugunsten des Englischlernens

55) Das forderte aus diesem Grund beispielsweise im Jahre 1851 W. Brennecke (s. Fn. 53), S. 15.

56) So Wilhelm Jässle, "Das Englische ...", 1876 (s. Fn. 52), S. 17 und J. Ostendorf, "Mit welcher Sprache ...", 1873 (s. Fn. 52), S. 12.

57) So u.a. von David Asher, *On the Study of Modern Languages in General, and of the English Language in Particular*, Leipzig 1859, S. 36 ff. und Carl von Reinhardtstötner, *Über das Studium der modernen Sprachen an den bayerischen Gelehrten-Schulen*, Landshut 1868, S. 11.

58) "Denn an Reichthum, Vernunft und gedrängter Fuge läßt sich keine aller noch lebenden Sprachen ihr an die Seite setzen." (*Ueber den Ursprung der Sprache*, Berlin 1852, S. 50), zitiert nach Ludwig Gantter, "Englische Sprache", in: K. A. Schmid (Hrsg.), *Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens*, Gotha 1860, S. 115.

59) So u.a. bei Karl Elze, *Die englische Sprache und Literatur in Deutschland*, Dresden 1864, S. 64 oder Arthur Kortegarn, "Vorschläge über eine bessere Vorbildung der Lehrer der neueren Sprachen für Realschulen", in: *Pädagogisches Archiv*, 13. Jg. 1871, S. 321-333.

60) S. Rudolf Sonnenburg, "Über die Lehrbarkeit und die formalbildende Kraft der Aussprache des Englischen", 1865 (s. Fn. 51).

61) Vgl. u.a. Ludwig Gantter, "Englische Sprache", 1860 (s. Fn. 58), S. 117 ff.; Onno Klopp, *Die Reform ...*, 1848 (s. Fn. 53), S. 29.

wurde in seiner Verwandtschaft mit dem Deutschen gesehen, die ein Studium des Englischen von Natur aus fordere.⁶³

Die herangezogenen Eigenschaften der englischen Sprache mußten sich in der Diskussion im Vergleich mit den etablierten Schulsprachen, vor allem Lateinisch und Französisch, bewähren. Hier war dann das Interesse des Autors, der ja stets für eine bestimmte Lösung – beispielsweise in der Sprachenfolge oder in der Berücksichtigung des Englischen als obligatorisches bzw. fakultatives Fach – plädierte, ausschlaggebend für die Auswahl und Gewichtung der Gesichtspunkte, anhand derer man die Sprachen verglich. Während so einmal die Flexionsarmut des Englischen zur Abwertung gegenüber dem Französischen führte,⁶⁴ wird sie ein anderes Mal gerade als Auslöser von Denkprozessen und geistiger Kraftanstrengung bei den Lernenden und somit als besonders bildungswirksam hervorgehoben.⁶⁵ Der Hinweis auf die englische Literatur und die Sprachverwandtschaft mit dem Deutschen wurde in der Regel als Vorteil für das Englische ausgelegt.⁶⁶ Einige Argumente waren also sowohl für die eine als auch für die andere Position einsetzbar.

Betrachtet man die untersuchten fremdsprachendidaktischen Schriften daraufhin, wie sich die Begründungen für den Englischunterricht als Schulfach in ihnen im Laufe der Zeit entwickelten, so finden sich die eifrigsten Befürworter des Englischlernens in der ersten Hälfte des hier untersuchten Zeitraums. Nachdrücklich und beredt traten u.a. W. Brennecke (1851),⁶⁷ Christoph Gottlieb Voigtmann (1847),⁶⁸ Onno Klopp (1848)⁶⁹ und Ludwig Gantter (1860)⁷⁰ für den Englischunterricht an höheren Schulen ein. Als mit der Einführung des

62) So u.a. Karl Elze, *Die englische Sprache* ..., 1864 (s. Fn. 59), S. 67; Ludwig Gantter, "Englische Sprache" (s. Fn. 58); Onno Klopp, *Die Reform* ..., 1848 (s. Fn. 53), S. 32.

63) Vgl. Christoph Gottlieb Voigtmann, "Gedankenspäne ...", 1847 (s. Fn. 53), S. 377. Auch andere Autoren verweisen auf die Sprachverwandtschaft, z.B. Schilling, "Über den ersten Unterricht im Englischen", Programm der höhern Bürgerschule zu Elbing 1852, S. 5 f.; Karl Graeser, *The Spelling Reform*, Leipzig 1852, S. 27 und Carl W. Mager, *Deutsche Bürgerschule* (1840), herausgegeben von K. Eberhardt, Langensalza 1888, S. 87.

64) Vgl. Wilhelm Jässle, "Das Englische ...", 1876 (s. Fn. 52); ebenso J. Ostendorf, "Mit welcher Sprache ...", 1873 (s. Fn. 52), S. 12.

65) Vgl. Friedrich Brauneck, "Das Englische, ein nicht zu unterschätzendes Bildungsmittel", Jahresbericht über den Zustand der Schulen zu Lübben in dem Schuljahr von Ostern 1871 bis Ostern 1872, S. 6.

66) So bei Carl Lellmann, "Die Bedeutung der englischen Sprache als Bildungsmittel", Zweiter Jahresbericht über die höhere Bürgerschule zu Papenburg für das Schuljahr 1875-76, z.B. S. 13 ff.

67) S. Fn. 53.

68) S. Fn. 53.

69) S. Fn. 53.

70) S. Fn. 58.

Englischunterrichts an preußischen Real- und Bürgerschulen im Jahre 1859 das Fach zumindest an einer Schulform etabliert war, verschob sich die Diskussion. So nahmen spätere Schriften eher die modernen Sprachen allgemein und vergleichend in den Blick⁷¹ oder beschränkten sich auf Teilaspekte von Inhalten oder Methoden des Neusprachenlernens.⁷²

(c) Die Lehrer

Die Professionalisierung des Englischlehrerstandes wurde ab 1840 durch die immer wieder erhobene Forderung nach gut ausgebildeten Fachlehrern für den modernen Fremdsprachenunterricht eingeleitet. Bereits Carl W. Mager forderte 1843 einen "Stand moderner Philologen"⁷³ analog zu dem der klassischen Philologen, d.h. Lehrer, die die "neueren Sprachen und Litteraturen philologisch-wissenschaftlich erforscht haben".⁷⁴ Die wichtige Rolle, die gerade der Fremdsprachenlehrer für den Erfolg des Unterrichts spielt, wurde auch von anderen Autoren betont.⁷⁵ Gleichzeitig wurde beklagt, daß die Lehrer der modernen Fremdsprachen oft nur Sprachmeister seien, "die nie ein Wort über Pädagogik u.d.g. gehört, keinen Blick in eine Erziehungslehre geworfen"⁷⁶ hätten und daher auch die Aufgabe gar nicht kennen würden, die sie lösen sollten.⁷⁷ Da die Sprachmeister für das Französische wesentlich verbreiteter waren als für das Englische, dürfte diese Klage sich in erster Linie auf Französischlehrer bezogen haben. Daß jedoch zur Qualifikation eines Lehrers der modernen Fremdsprachen mehr gehörte als die pure Beherrschung der zu lehrenden Sprache, traf auch für das Englische zu. Man wünschte sich tüchtige Lehrer, "auf alt-classischem Untergrunde stehend, modern sprachlich-wissenschaftlich durchgebildet, die, wo möglich, eine Zeit lang im fremden Lande im Verkehr mit dem fremden Volke gelebt"⁷⁸ hatten.

⁷¹⁾ So z.B. Franz Pfalz, *Ueber den Bildungswert ...*, 1875 (s. Fn. 48); F. Mösch, *Die neueren Sprachen ...*, 1870 (s. Fn. 54); Kraenkel, "Der Unterricht in den neueren Sprachen ...", 1872 (s. Fn. 31).

⁷²⁾ Vgl. Adolf Ey, "Die neueren Sprachen ...", 1876 (s. Fn. 32); Rudolf Sonnenburg, "Über die Lehrbarkeit ...", 1865 (s. Fn. 51); Hermann Isaac, "Über neusprachliche Sprechübungen", 1882 (s. Fn. 35).

⁷³⁾ *Ueber Wesen, Einrichtung und pädagogische Bedeutung des schulmäßigen Studiums der neueren Sprachen und Litteraturen*, Zürich 1843, S. 20.

⁷⁴⁾ Ebd., S. 21.

⁷⁵⁾ So u.a. von Carl von Reinhardtstötter, *Über das Studium der modernen Sprachen an den bayerischen Gelehrten-Schulen*, Landshut 1868, S. 7 ff. und Friedrich Brauneck, "Das Englische, ein nicht zu unterschätzendes Bildungsmittel", 1872 (s. Fn. 65), S. 14.

⁷⁶⁾ Adolf Gutbier, "Was ist zu thun ...", 1860 (s. Fn. 47), S. 150.

⁷⁷⁾ Ebd.

⁷⁸⁾ Friedrich Brauneck, "Das Englische ...", 1872 (s. Fn. 65), S. 14; ähnlich F. A. Callin, "Der

Wenn ein Englischlehrer diese Bedingungen vor den siebziger Jahren des 19. Jahrhunderts erfüllte, so war das weitgehend auf seine individuelle Initiative zurückzuführen, sich selbst fremdsprachlich zu bilden und auszubilden. Einen vorgeschriebenen Studiengang für Englischlehrer gab es zunächst noch nicht. Anglistische Professuren und Seminare wurden in größerer Zahl erst im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts eingerichtet;⁷⁹ ab 1870 bestand dann in Preußen die Regelung, Realschulabiturienten zum Studium der Neuphilologie zuzulassen.⁸⁰ Zum ersten Mal gelangten damit Studenten in diese Studiengänge, die die neueren Sprachen in der Schule – und nicht im Privatunterricht oder als Autodidakten – gründlich gelernt hatten. Mit dieser Regelung begann die Englischlehrausbildung, allerdings erst Jahrzehnte nach der Realisierung des Englischunterrichts als Schulfach.

Neben der Einrichtung von Studiengängen für zukünftige Englischlehrer weisen weitere Indizien auf eine beginnende Professionalisierung hin. Vor der Jahrhundertmitte beklagte Carl W. Mager die "lächerlich geringe Besoldung der Lehrer der neueren Sprachen und Litteraturen".⁸¹ Knapp dreißig Jahre später berichtet Arthur Kortegarn, "daß die Stadtgemeinden für diesen Unterricht verhältnismäßig höhere Gehälter zahlen als für die alten Sprachen".⁸² Der Ausbau des Englischunterrichts hatte somit einen Mangel an ausgebildeten Englischlehrern verursacht, der die Besoldungsangebote in die Höhe trieb.

Während man bei den ausländischen Sprachmeistern bis um die Mitte des 19. Jahrhunderts die fehlenden Deutschkenntnisse oder die mangelnde philologisch-pädagogische Vorbildung kritisierte, klagten in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts zahlreiche Autoren umgekehrt über eine schlechte Beherrschung der fremden Sprachen durch die deutschen Lehrer: "Sehr viele Lehrer nämlich, welche moderne Sprachen dociren, vermögen diese selbst nicht geläufig

Unterricht in den fremden neueren Sprachen ...", 1867 (s. Fn. 31), S. 6: "Kurz, man will, daß der Lehrer einer neuern Sprache ein Philologe sei, d.h. daß er ein Volk, oder noch besser, einen Kreis von Völkern, in allen ihren äußeren und inneren Verhältnissen, in der Allseitigkeit ihrer Existenz erforscht habe."

79) Vgl. dazu oben Kapitel I. Dazu ebenfalls Thomas Finkenstaedt, *Kleine Geschichte der Anglistik ...* (s. Fn. 10), S. 27 ff. und 54 ff.; Gunta Haenicke, *Zur Geschichte der Anglistik an deutschsprachigen Universitäten 1850-1925*, Augsburg 1979, S. 99 ff.

80) Vgl. Arthur Kortegarn, "Vorschläge über eine bessere Vorbildung der Lehrer ...", 1871 (s. Fn. 59), S. 326. Ernst I. Hauschild hatte diese Entwicklung bereits 1847 vorausgesehen: "Meiner Ansicht nach werden in nicht zu ferner Zeit auch die Realschulen von Staatswegen gewisse Maturitätsprüfungen erhalten, welche Diejenigen, die sie ehrenvoll bestanden haben, berechtigen, auf den Universitäten gewisse Studien fortzusetzen und zu vollenden" Aus diesen Schülern rekrutieren sich dann die Englisch- und Französischlehrer. *Die Bildungselemente der deutschen, französischen und englischen Sprache*, Leipzig 1847, S. 13.

81) *Ueber Wesen ...*, 1843 (s. Fn. 73), S. 22.

82) "Vorschläge ...", 1871 (s. Fn. 59), S. 329.

zu sprechen."⁸³ Im Studium berücksichtige man philologische Aspekte wie Sprachgeschichte oder Dialekte viel stärker als das praktische Sprachkönnen, auf das es für die zukünftigen Lehrer in erster Linie ankomme.⁸⁴ Als Hilfe zur Vervollkommen der fremdsprachlichen Fertigkeiten wurde ein längerer Aufenthalt der angehenden Lehrer im fremdsprachigen Ausland gefordert, für den man Reisestipendien zur Verfügung stellen sollte.⁸⁵ Damit dieser Aufenthalt optimal genutzt werden könne, sollten nach Ansicht von Arthur Kortegarn die Neuphilologen ein Auslandsseminar besuchen, um neben den Sprachstudien auch das Schulwesen des fremden Landes kennenzulernen.⁸⁶ Andere Fachdidaktiker plädierten dafür, die angehenden Englisch- und Französischlehrer durch eine Prämie dazu zu veranlassen, ein Jahr lang in Schulen des Zielandes zu unterrichten, ehe sie in Deutschland ihren Dienst antraten.⁸⁷

Die Diskussion um die Qualifikationen, die ein Englischlehrer an einer höheren Schule besitzen solle, und die Überlegungen zu Studieninhalten und Auslandsstudien bewegten sich um dieselben beiden Konzepte, die auch den schulischen Englischunterricht prägten, um Bildung und Nutzen. Dem Nützlichkeitsgedanken einer möglichst guten Fremdsprachenbeherrschung und einer gründlichen Kenntnis von Zielland und Zielkultur stand die Forderung nach umfassender philologischer Bildung gegenüber. Die methodischen Fähigkeiten der Lehrer wurden nur ganz selten thematisiert,⁸⁸ obwohl sie durchaus zu den nützlichen Ausbildungszielen für Englischlehrer zu rechnen waren. So wie einige Lehrbuchautoren auf methodische Hinweise verzichteten, weil sie die Lehrer für kompetent genug erachteten, auch ohne diese mit dem Lehrbuch einen guten Unterricht zu gestalten, so enthielten sich in der Regel auch die Verfasser von fremdsprachendidaktischen Programmschriften detaillierter me-

83) Kraenkel, "Der Unterricht in den neueren Sprachen ...", 1872 (s. Fn. 31), S. 29. Schwere Kritik an den Englischkenntnissen von Englischlehrern und Verfassern anglistischer Dissertationen übte David Asher, *Über den Unterricht in den neueren Sprachen*, Berlin 1881, insbes. S. 1-19; kritisch zur Sprachkompetenz der Fremdsprachenlehrer auch E. Stengel, "Die Ziele und Wege des Unterrichts in den neueren Sprachen", in: *Pädagogisches Archiv*, 23. Jg. 1881, S. 383.

84) Vgl. David Asher, *Über den Unterricht ...*, 1881 (s. Fn. 83), S. 2 f.

85) Vgl. z.B. A. Thomas, "Ueber Vorbildung der Lehrer der neueren Sprachen", in: *Pädagogische Zeitfragen*, 1. Serie, 2. Heft, Leipzig 1875, S. 57; ähnlich Arthur Kortegarn, "Vorschläge für eine bessere Vorbildung der Lehrer ...", 1871 (s. Fn. 59), S. 329.

86) Vgl. Arthur Kortegarn, "Vorschläge ...", 1871 (s. Fn. 59), S. 331.

87) Vgl. Kraenkel, "Der Unterricht in den neueren Sprachen ...", 1872 (s. Fn. 31), S. 29.

88) So forderten Ludwig Herrig und Heinrich Viehoff, "Wünsche für das Studium der neueren Sprachen", in: *Archiv*, 3. Jg. 1848, S. 229: daß die Studenten der neueren Sprachen an der Universität "nicht blos Gelegenheit und Anleitung finden, jene Sprachen schriftlich und mündlich zu üben, sondern auch in der schulmäßigen Behandlung dieses ganzen Unterrichtszweiges unterwiesen werden".

thodischer Handlungsanweisungen für Lehrer und konkreter Vorschläge für eine Ausbildung in Fremdsprachenlehrmethodik.

III. Der Zweck des neusprachlichen Unterrichts: Bildung und Nutzen

In der fremdsprachendidaktischen Literatur des hier untersuchten Zeitraums nahm die Diskussion um die Zweckbestimmung des Englisch- und des Französischunterrichts einen breiten Raum ein. Besonders ausgeprägt war das Bemühen der Neuphilologen nachzuweisen, daß ihre Fächer für die Förderung der allgemeinen Menschenbildung in der Schule ebenso geeignet seien wie die klassischen Sprachen. Allerdings traten die neueren Sprachen bei dem Versuch, sie durch ihren bildenden Wert zu legitimieren, in Konkurrenz zueinander, so daß Veröffentlichungen der Zeit nicht nur die Auseinandersetzungen der neueren Sprachen mit den alten, sondern auch der neueren Sprachen untereinander widerspiegeln. Schlüsselbegriffe dieser Diskussion im gesamten Zeitraum waren "Bildung" und "Nutzen", d.h. die Frage, wozu man Englisch (und Französisch) in der höheren Schule lernen sollte.

Mehr noch als in den Vorworten der Lehrbücher⁸⁹ ist die Frage nach Bildungswert und/oder Nützlichkeit des modernen Fremdsprachenunterrichts zentrales Thema von separaten fremdsprachendidaktischen Veröffentlichungen. Die intensive Suche nach Argumenten, warum Englisch- oder Französischunterricht zumindest ebenso bildend seien wie Latein- oder Griechischunterricht, entsprang zwei Motivationen: Zum einen sollte nachgewiesen werden, daß der Realschulunterricht, in dem moderne Fremdsprachen in erster Linie ihren Platz hatten, ebenso zur Bildung der Schüler beitrug wie der Gymnasialunterricht; zum anderen ging es um die Einführung oder den Ausbau der modernen Fremdsprachen am Gymnasium, was des Nachweises bedurfte, daß diese Fächer mit den Bildungszielen des Gymnasiums zu vereinbaren waren.⁹⁰

Die Bildungswirkungen des Unterrichts in den modernen Fremdsprachen wurden daher von Realschullehrern und in Realschulprogrammen diskutiert. Abhängig von den beiden Hauptzielen der Argumentation, nämlich dem Beweis der Gleichwertigkeit der Realschule als höherer Bildungsanstalt und der Gymnasialwürdigkeit der modernen Fremdsprachen, gab es in den untersuchten Schriften kaum Stimmen, die ausschließlich oder vorwiegend den Nutz-

⁸⁹⁾ Vgl. oben Teil III, Kap. 3, I. (a).

⁹⁰⁾ Vgl. auch oben Teil III, Kap. 1.

aspekt des Lernens moderner Fremdsprachen hervorheben;⁹¹ fast immer spielt die Bildung die Hauptrolle.⁹² Dabei wurde der Nutzen fremdsprachlicher Kenntnisse für die Lernenden selbst durchaus anerkannt. So benennt Adolf Gutbier die Motivationen der Lernenden einer Fremdsprache folgendermaßen:

Sie wollen in derselben ihre Gedanken und Gefühle so weit ausdrücken lernen, als es eben ihr Lebenskreis erfordert. Daß die neuen Sprachen erlernt würden, um an geistiger Bildung zu gewinnen, um das Herz zu veredeln, daran denkt sicher nur eine ganz kleine Zahl der Lernenden.⁹³

Die Schule dürfe sich jedoch nicht mit diesem praktischen Ziel des Fremdsprachenunterrichts zufrieden geben:

Ein anderes ist es, ob die Schule auch nur den materiellen Nutzen ins Auge fassen, oder ob sie nicht die Bildung der Jugend im Allgemeinen fest halten sollte. Nach meiner Ansicht sollte letzteres der Fall sein; die Schule hat nicht darnach zu fragen: ob Hanns einmal nach London oder nach Paris oder nach Rom reisen will, [...], wol aber soll die Schule jedem den Schlüssel zu der Pforte in die Hand geben, zu der er einmal eingehen kann oder will.⁹⁴

Das Bildungsziel erscheint bei Gutbier als das sinnvollere und wertvollere gegenüber der praktischen Vorbereitung auf eine vielleicht nie eintretende Sprachverwendungssituation.

Werden bei Gutbier die aus Nützlichkeitsdenken entspringenden Fremdsprachenlernmotivationen noch als Nebenziel akzeptiert, so äußert sich Carl von Reinhardstöttner abwertend über praktisches Fremdsprachenkönnen, obwohl – oder vielleicht gerade weil – er zu den Befürwortern des neusprachlichen Unterrichts am Gymnasium gehörte:

Ich schätze es gering, einen Menschen perfect Englisch sprechen zu hören, das kann jeder brauchbare Kellner, er muß es können; das französische Institutsgelapper der Mädchen ist nicht viel werth, denn sie wissen schließlich doch nicht, warum nach dieser und jener Conjunction der Coniunctiv steht, ob sie auch die Regel wissen, daß er steht. [...] Lassen wir Mädchen parliren vom Wetter und von Spaziergängen, dem Gebildeten ist es um etwas andres zu thun. Er will, er soll eindringen in den Genius der Sprachen, er soll die Gedanken der Nationen, die Ideen der Fremden, nicht ihre Wörter beherrschen, er soll stehen auf sprachhisto-

⁹¹⁾ Vgl. H. Brüggemann, "Ueber den Unterricht im Englischen", 1843 (s. Fn. 35), S. 225-229. Brüggemann unterscheidet drei Zwecke des Englischlernens: 1. um englische Korrespondenz im gewerblichen Beruf zu verstehen, 2. um englische Literatur lesen und genießen zu können, 3. "der Bildung überhaupt wegen, d.h. um sich den englischen Genius zum Bewusstsein zu bringen." (S. 226).

⁹²⁾ "Findet man doch kaum ein Programm über diesen Unterricht [= Englischunterricht], in welchem nicht der 'formal bildende' Werth desselben hervorgehoben wäre." Martin Krummacker, *Ueber die Methode des englischen Unterrichts auf Realschulen*, Berlin 1879, S. 2.

⁹³⁾ *Ideen über ...*, 1854 (s. Fn. 33), S. 7.

⁹⁴⁾ Ebd., S. 7 f.

rischem Boden und diese Art Sprachen zu studiren, diese Methode soll und muß vom Gymnasium ausgehen. Der Gebildete, das Gymnasium, die einzige und wirkliche Pflanzschule der Gebildeten, muß Opposition machen gegenüber diesem rohen Sprachstudium [...]»⁹⁵

Das Zitat von Reinhardstöttner enthält eine Reihe von damals häufiger vertretenen Meinungen. Hervorzuheben sind zunächst die Geringschätzung der praktischen Sprachbeherrschung und die Charakterisierung von Gesprächsfertigkeit in der Fremdsprache als "Geplapper" und "parliren". Dazu kommt die hohe Bedeutung, die man dem bewußten Grammatikwissen zumaß; es war nach Reinhardstöttners Ansicht wichtiger, Auskunft darüber geben zu können, warum nach bestimmten Konjunktionen im Französischen der Konjunktiv stehe, als diese Konstruktion praktisch in der Fremdsprache zu beherrschen. Denn das höchste Ziel des Fremdsprachenunterrichts bestand darin, in den "Genius der Sprache", in ihren Geist, einzudringen, "die Ideen der Fremden" und nicht nur die Wörter zu beherrschen. Für Reinhardstöttner bedeutet das Eindringen in den Geist der fremden Sprache demnach ein umfassendes Verstehen des fremden kulturellen Hintergrunds.

Nicht immer war allerdings dieses Verstehen mit dem Ziel der Erfassung des "Genius der Sprache" verknüpft. Bernhard Schmitz beklagte die unterschiedliche inhaltliche Füllung des Begriffs:⁹⁶ Ob der Geist einer Sprache in ihrer idiomatischen Ausdrucksweise liege⁹⁷ oder ob er ein allgemeines Prinzip darstelle, das die einzelnen Spracherscheinungen erkläre, fest stehe, daß man ihn nur durch das Studium ihrer Grammatik und Lexik sowie ihrer Geschichte erfassen könne.⁹⁸ Klarheit oder Unklarheit des Ausdrucks, das waren Eigenschaften, die man bestimmten Sprachen zu- oder absprach, sind nach Schmitz jedoch immer Charakteristika der Sprecher und nicht der Sprache.⁹⁹ Als oft genanntes, aber nur selten näher erklärtes Fernziel fand sich das "Eindringen in den Genius der Sprache" in vielen Veröffentlichungen des 18. und 19. Jahrhunderts.

Im einzelnen betrafen die dem englischen oder französischen Unterricht zugeschriebenen bildenden Wirkungen unterschiedliche Persönlichkeitsbereiche der Lernenden und verschiedene pädagogische Aspekte des Unterrichts. So sahen Ernst I. Hauschild und Vilmar im neusprachlichen Unterricht eine

95) *Ueber das Studium der modernen Sprachen an den bayerischen Gelehrten-Schulen*, Landshut 1868, S. 13 f.

96) *Encyclopädie des philologischen Studiums der neueren Sprachen*, Erster Theil: Die Sprachwissenschaft überhaupt, 2. Aufl., Leipzig 1875, S. 37 f.

97) So möchte Wilhelm Brennecke den Schülern die Kraft der englischen Sprache an englischen Sprichwörtern verdeutlichen. Vgl. "Die Erlernung ...", 1851 (s. Fn. 34), S. 19.

98) Vgl. *Encyclopädie ...* (s. Fn. 96), S. 38.

99) Ebd.

Förderung der realen und der formalen Bildung;¹⁰⁰ für Hermann Goll rief der Sprachunterricht eine kosmopolitische Bildung hervor;¹⁰¹ nach J. Hack und Rudolf Sonnenburg erfolgte in ihm eine Denkschulung;¹⁰² Hermann Breymann schließlich meinte, daß ein Unterricht in neueren Sprachen einen "sittlich bildenden Einfluß auf die Jugend ausüben" könne.¹⁰³ Als Mittel zur Erreichung dieser Bildungsziele verwiesen die Befürworter auf die bildenden Eigenschaften der einzelnen Sprachbereiche, z.B. Grammatik¹⁰⁴ oder Aussprache,¹⁰⁵ vor allem aber auf die Literatur.¹⁰⁶

Trotz aller Hervorhebung der Bildungsmerkmale der modernen Sprachen wurde anerkannt, daß im Globalziel des Verstehens, des Eindringens in den Geist der fremden Sprache auch ein Kern von Nützlichkeit stecke. Die fremde Sprache war der Schlüssel zu einer anderen Welt, zu einer Erweiterung der eigenen Weltkenntnis. Carl W. Mager bezog sich auf Humboldts Sprachauffassung, wenn er forderte, daß der schulische Fremdsprachenunterricht nicht nur die Kenntnis von Sprache und Literatur vermitteln solle, sondern die Schüler des weiteren "mit dem Gesamtleben verschiedener Nationen [...] so gründlich bekannt [zu] machen [solle], daß der Schüler eine anschauliche Kenntniß des fremden Ethos und damit die Elemente zur Gewinnung eines neuen höheren und reicheren Standpunktes der Weltansicht gewinnt".¹⁰⁷

Ein Zugang zu dieser anderen Welt ergab sich zunächst durch die fremde Sprache selbst und die ihr innewohnende andere Weltsicht; er ergab sich aber auch durch die Lektüre literarischer und informativer Werke. So war für Bern-

-
- ¹⁰⁰⁾ Vgl. Hauschild, *Ueber formale und reale Bildung*, Leipzig 1849 und Vilmar, "Ueber den Lehrplan ...", 1868 (s. Fn. 44), S. 3.
- ¹⁰¹⁾ Vgl. Goll, *Der Humanismus in Realschulen ...*, 1866 (s. Fn. 33), S. 7.
- ¹⁰²⁾ Vgl. Hack, *Die vergleichende Sprachmethode*, Frankfurt 1865, Vorwort; Sonnenburg, "Über die Lehrbarkeit ...", 1865 (s. Fn. 51), S. 5.
- ¹⁰³⁾ Vgl. *Sprachwissenschaft und Neuere Sprachen*, München 1876, S. 4.
- ¹⁰⁴⁾ Die bildenden Elemente der englischen und evtl. französischen Grammatik hoben besonders Jakob Heussi, *Schulfragen unserer Zeit*, Pärchim und Ludwigslust 1846, Ernst I. Hauschild, 1847 (s. Fn. 33), Adolph Baumgarten, 1867 (s. Fn. 31) und Carl Lellmann, 1875 (s. Fn. 34) hervor. Friedrich Brauneck, 1871 (s. Fn. 65) meinte sogar, daß gerade die Flexionsarmut der englischen Sprache, deretwegen ihr das bildende Element zumeist abgesprochen würde, besondere Wirkungen hervorrufe, indem sie das Denken und die geistige Kraftanstrengung der Lernenden herausfordere (S. 6).
- ¹⁰⁵⁾ Vgl. Rudolf Sonnenburg, 1865 (s. Fn. 51) und Otto Kares, "Die Unterweisung in der französischen und englischen Aussprache", 1878 (s. Fn. 32), S. 377-392.
- ¹⁰⁶⁾ Vgl. hierzu u.a. Jakob Heussi (s. Fn. 104), Ludwig Gantter (s. Fn. 58), Carl Lellmann (s. Fn. 34).
- ¹⁰⁷⁾ *Ueber Wesen, Einrichtung ...*, 1843 (s. Fn. 19), S. 78 f. Ähnlich Ernst I. Hauschild, *Die Bildungselemente ...*, 1847 (s. Fn. 33), S. 16 f. und ders. *Ueber formale und reale Bildung*, 1849 (s. Fn. 49), S. 18 f.
-

hard Schmitz das Lesen und Verstehen der Schriften der anderen Kultur der oberste Zweck des Fremdsprachenlernens:

[...] daß man einmal möglicher Weise etwa auf der Eisenbahn mit einem Franzosen oder Engländer zusammentreffen kann, darauf hat man wahrlich nicht nöthig von Kindesbeinen an sich gefaßt zu machen. Der allgemeine Zweck also, warum alle gebildeten Leute Französisch und Englisch treiben oder treiben sollten, kann kein anderer sein, als der, mit dem französischen, mit dem englischen Volke in dessen Schriftwerken zu verkehren.¹⁰⁸

Die angestrebte Folge dieses Gedankenaustauschs durch Sprachkenntnisse sei "die geistige Vermittlung der verschiedenen Völker und Nationen"¹⁰⁹ in Europa, die im Hinblick auf Verkehr und Handel fast ein großes Reich darstellten.¹¹⁰

Wie Schmitz berücksichtigten auch diejenigen Autoren, denen es nicht nur um einen möglichst eindeutigen Vergleich von alten und neuen Fremdsprachen im Hinblick auf den Bildungsanspruch der höheren Schule ging, sondern um eine nüchterne Einschätzung von Zweck und Ziel des Schulunterrichts in modernen Fremdsprachen, Bildungs- und Nutzaspekt gleichermaßen. Sie forderten, daß der "Schüler auf eine geistbildende Weise zum möglichst vollen Verständniß und möglichst fertigen Gebrauch der französischen und englischen Sprache"¹¹¹ befähigt werden sollte. Hier finden sich Parallelen zwischen den Vorworten der Lehrbücher und den theoretischen Schriften, in denen beide Zweckbestimmungen des Fremdsprachenlernens angesprochen sind.

Die Kontrastierung von Sprachenlernen unter Nützlichkeitsgesichtspunkten mit einem Bildungsunterricht anhand von Sprache schuf – vor allem durch die vorherrschende Bewertung des rein praktischen Nutzens als nicht ausreichend und der Wertung von Bildung als erstrebenswert – ungünstige Voraussetzungen für eine Verbesserung des praktischen Fremdsprachenlernens. Die Betonung des Bildungsgedankens, die notwendig war, um die Verbreitung des Englischunterrichts in den höheren Schulen zu erreichen, führte demnach – zusammen mit anderen Faktoren – zu einer Vernachlässigung der Vermittlung von Sprachfertigkeiten. Denn nicht viele Englischlehrer und Neusprachendidaktiker dürften die Souveränität besessen haben, sich der allgemeinen Einschätzung von Bildung und Nutzen so deutlich wie Bernhard Schmitz zu widersetzen: "Je nützlicher, desto bildender. Die beste Schule ist die, welche am

108) *Encyclopädie des philologische Studiums der neueren Sprachen*, Vierter Theil. Methodik des Unterrichts in den neueren Sprachen, 2. Aufl., Leipzig 1876, S. 98.

109) Carl von Reinhardtstöttner, *Ueber das Studium ...*, 1868 (s. Fn. 57), S. 4.

110) Ebd.

111) Adolph Baumgarten, "Die neuern Sprachen und die Realschule", 1867 (s. Fn. 31), S. 4. Bernhard Schmitz bringt dasselbe Zitat und rechnet es einer anderen Quelle zu; vgl. *Encyclopädie ...*, Vierter Theil, 1876 (s. Fn. 108), S. 119.

meisten Behaltenswerthes und Nützliches lehrt."¹¹² Erst mit dem Aufkommen der neusprachlichen Reformbewegung und nachdem die modernen Sprachen als Fächer der höheren Schule stärker akzeptiert und verwirklicht wurden, löste sich das Bildungs-Nutzen-Schema zugunsten differenzierter Zielüberlegungen auf.¹¹³

IV. Inhalte und Methoden des Englischunterrichts

In der Zeit von 1840 bis zur neusprachlichen Reformbewegung war die Legitimierungs- und Zieldiskussion der neusprachlichen Fächer das Hauptthema fremdsprachendidaktischer Schriften. Mit der Frage, warum und wozu man neuere Sprachen lernen sollte, waren aber auch Überlegungen zum methodischen Vorgehen verknüpft. Zwar entstanden im genannten Zeitraum keine dramatischen neuen Methodenentwürfe, doch finden sich in der Methode von Carl M. Mager,¹¹⁴ der Encyclopädie von Bernhard Schmitz¹¹⁵ sowie einigen kleineren Schriften¹¹⁶ sowohl didaktische Begründungen für die Verschmelzung bis dahin bewährter Konzepte und Verfahren als auch einige neuartige methodische Empfehlungen. Dieses Bild entspricht dem der Konsolidierung und Differenzierung, das sich auch aus der Analyse der Lehrbücher ergibt. "Konsolidierung" heißt dabei zum einen die Herausbildung bestimmter fächerübergreifender methodischer Prinzipien, die allgemeine Anerkennung und Anwendung finden,¹¹⁷ zum andern die Berücksichtigung bestimmter Schwerpunkte im Bereich der Fertigkeitsschulung oder der Stoffvermittlung. Eine Differenzierung zeigt sich vor allem auf der Ebene der Verfahren, d.h. bei der Bewertung und Empfehlung oder Ablehnung einzelner Darbietungs- und Übungsformen.

¹¹²⁾ *Encyclopädie ...*, Vierter Theil, 1876 (s. Fn. 108), S.97.

¹¹³⁾ So unterscheidet E. Stengel drei Zielbereiche für den Fremdsprachenunterricht: einen praktischen, einen theoretischen und einen pädagogischen. Vgl. "Die Ziele und Wege des Unterrichts in den neueren Sprachen", 1881 (s. Fn. 83), S. 377-392.

¹¹⁴⁾ Insbesondere *Die genetische Methode ...*, 1846 (s. Fn. 16).

¹¹⁵⁾ S. Fn. 108.

¹¹⁶⁾ In erster Linie Wilhelm Brennecke, "Die Erlernung der englischen Sprache", 1851 (s. Fn. 34); Wilhelm Peipers, *Über das Studium lebender Sprachen*, Düsseldorf 1852; J. Hack, *Die vergleichende Sprachmethode*, Frankfurt 1865; C. Bohm, *Das Prinzip der Anschauung angewendet auf den Elementarunterricht in lebenden Fremdsprachen*, Braunschweig 1878.

¹¹⁷⁾ Bernhard Schmitz zählt u.a. dazu: ein stufenweises Fortschreiten, eine Anpassung des Stoffs an die Fassungskraft der Schüler, die Berücksichtigung praktischer und theoretischer Elemente und ein Anknüpfen an Bekanntes. Vgl. *Encyclopädie ...*, Vierter Theil: Methodik des Unterrichts ..., 1876 (s. Fn. 108), S. 156 f.

Die fremdsprachenmethodischen Erörterungen der Zeit betreffen im wesentlichen zwei Themenkreise. Zunächst ging es um grundsätzliche Fragen des Kursaufbaus unter Verwendung eines stärker analytischen oder stärker synthetischen Verfahrens (a). Diese methodischen Entscheidungen basierten auf Vorstellungen der Autoren vom Fremdsprachenlernen, auch wenn diese nicht explizit erörtert wurden. Der zweite Themenkreis umfaßte konkrete Vorschläge zur Gestaltung von Darbietung, Übung und Wiederholung im Englischunterricht. Was die Darbietung und Erarbeitung des fremdsprachlichen Stoffes anbelangt, so sind "Anschauung", "Vergleich" und "Lektüre" Schlüsselbegriffe der methodischen Diskussion (b). Das Übungsgeschehen wurde zwar weiterhin vom Übersetzen dominiert, doch mehrten sich die Stimmen, die für eine größere Selbsttätigkeit der Lernenden und für sprachlich produktive Aufgabenstellungen plädierten. Die Begriffe "Lenkung" und "Selbsttätigkeit" erscheinen als kennzeichnend für diesen Bereich der Methodik (c). In der Hervorhebung dieser Schlüsselbegriffe für Lehrer- und Schülertätigkeit im Unterricht gingen fachdidaktische und allgemein pädagogische Diskussion der damaligen Zeit parallel.¹¹⁸ Allerdings trifft für Fachdidaktik und allgemeine Pädagogik gleichermaßen zu, daß der Diskussionsstand in der Literatur der Realisierung im Klassenzimmer vorausseilte.¹¹⁹

(a) Lehrkonzepte: Analyse und Synthese

Die überwiegende Mehrzahl der untersuchten Autoren spricht sich dafür aus, den Englischunterricht in zwei Stufen aufzubauen; in der ersten solle überwiegend analytisch, in der zweiten überwiegend synthetisch gearbeitet werden. Damit war das Sprachunterrichtskonzept von Johann Heinrich Philipp Seidenstücker zu einem allgemein anerkannten Prinzip geworden. Ablehnung erfuhr diese Art des Kursaufbaus nur selten. So befürwortet Ludwig Gantter eine "synthetische oder empirische Methode",¹²⁰ die sich am lateinischen Muster der Grammatik orientiert und von der Regel ausgeht.¹²¹ Aus der nicht unbedeutenden Zahl von Lehrbüchern, die ähnlich wie die Ganttersche Sprachlehre die Regel und nicht das Beispiel an den Anfang stellten, wissen wir, daß die

¹¹⁸) Georg Jäger und Heinz-Elmar Tenorth führen als Prinzipien der Unterrichtsarbeit der Zeit von 1800 bis 1870 auf: "Anschauung" und "Selbsttätigkeit", "Übung" und "Gewöhnung"; vgl. "Pädagogisches Denken", in: Karl-Ernst Jeismann und Peter Lundgreen (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Band III: 1800-1870, München 1987, S. 94.

¹¹⁹) Vgl. ebd. In Kapitel 3 oben wurde dies für den Aspekt der Anschauung im Vergleich von Vorworten und der Realisierung in den Englischlehrbüchern nachgewiesen.

¹²⁰) "Englische Sprache", 1860 (s. Fn. 58), S. 120.

¹²¹) S. Gantters Lehrbuch: *Practische Schul-Grammatik der Englischen Sprache*, Erste Abtheilung, Stuttgart 1849.

synthetische Methode im 19. Jahrhundert weiterhin eine große Anhängerschaft hatte,¹²² auch wenn sie in den fremdsprachendidaktischen Veröffentlichungen kaum noch empfohlen wurde.

In Seidenstückers Konzept wurden die Lernenden im Anfangsunterricht mit grundlegenden und häufigen Erscheinungen der fremden Sprache anhand von Beispielen bekannt gemacht. Der zweite Teil des Unterrichts und gleichzeitig des Sprachlehrwerks sollte dann "dem Lehrlinge einerseits ein erweitertes Material der Französischen Sprache mittheilen, andererseits die grammatikalische Form, die in der ersten Abtheilung meist einem dunklen Abstrahiren anheimgestellt blieb, [...] durch bestimmte Regeln der grammatikalischen Sprache zu einem deutlichern Auffassen vorlegen".¹²³ Auf der ersten Stufe ging der Sprachunterricht analytisch und induktiv vor, auf der zweiten verstärkt synthetisch und deduktiv; auf die Einübung der Aussprache und eines Grundbestandes an Vokabular und Strukturen folgte die grammatische Erklärung und Bewußtmachung.

Dieses methodische Vorgehen wurde im Laufe des 19. Jahrhunderts zwar vielfältig variiert, es blieb jedoch als Grundmuster meist erkennbar. So baut die genetische Methode von Carl W. Mager auf demselben Zweierschritt auf: In der Elementarstufe wird dem Schüler der Stoff, den es kennenzulernen gilt, anschaulich und geordnet vorgeführt, er analysiert ihn und übt ihn durch Nachahmung ein.¹²⁴ Auf der zweiten, dogmatischen Stufe soll das erworbene Wissen vervollständigt, erweitert und begrifflich verarbeitet werden.¹²⁵ Für den Fremdsprachenunterricht nach der genetischen Methode¹²⁶ bedeutete dies die Analyse fremdsprachiger Sätze, die die gebräuchlichsten grammatischen Formen repräsentieren und einen grundlegenden Wortschatz enthalten, auf der Elementarstufe, zudem das Einüben der aus ihnen gezogenen sprachlichen Erkenntnisse durch Übersetzungen in die Fremdsprache. Dazu trat nach einer Zeit die Lektüre leichter Texte, von denen einige auswendig gelernt wurden.

¹²²⁾ Vgl. oben Kapitel 3., (b) 1. Die Grammatik. Nach der synthetischen Methode gehen u.a. vor: Carl Eulenstein, *Grammatik der englischen Umgangssprache*, Stuttgart 1859; G. M. Jung, *Vollständige theoretisch-praktische Grammatik der Englischen Sprache*, Nürnberg 1853; Karl Franz Christian Wagner, *Grammatik der Englischen Sprache*, neu bearbeitet von Ludwig Herrig, 6. Aufl., Braunschweig 1857.

¹²³⁾ *Elementarbuch zur Erlernung der Französischen Sprache*, Zweite Abtheilung, Dortmund und Leipzig 1813, Vorwort.

¹²⁴⁾ Vgl. Carl W. Mager, *Die genetische Methode ...*, 1846 (s. Fn. 16), S. 167.

¹²⁵⁾ Ebd., S. 169 f.

¹²⁶⁾ Vgl. dazu ebd., S. 204 ff.

Die höhere Stufe des Fremdsprachenunterrichts beschäftigte sich vor allem mit Grammatik und Onomatik,¹²⁷ mit Sprachkunst und Literatur.¹²⁸

Die genetische Methode erforderte für den elementaren Fremdsprachenunterricht ein Lehrbuch, das in jeder Lektion von Sprachbeispielen ausging. Mager selbst hielt das englische Elementarbuch von F. A. Callin für eine gute Verwirklichung seiner Methode und beklagte nur Callins fehlende Berücksichtigung der Onomatik.¹²⁹ Callins Buch benutzt einen fortlaufenden Text als Ausgangspunkt und Veranschaulichung in jeder Lektion; daran schließen sich vielfältige Übungen an.¹³⁰ Allerdings ergab sich dadurch eine gewisse Zufälligkeit des Stoffes, die Magers Vorstellung des systematischen Fortschreitens zuwiderlief.

Karl-Heinz Flechsig hat festgestellt, daß Magers methodische Konzeption in Vergessenheit geraten sei, weil es keine Chance zu ihrer Verwirklichung gegeben habe.¹³¹ Das trifft in mehrfacher Hinsicht nicht zu. Neben Magers eigenem Französischlehrbuch¹³² gab es das erwähnte, mit 12 Auflagen durchaus erfolgreiche Englischlehrbuch von F. A. Callin. Des weiteren griffen andere Autoren englischer Lehrbücher Magers Idee auf, im Anfangsunterricht vorwiegend mit englischen Vokabeln germanischen Ursprungs zu arbeiten.¹³³ Darüber hinaus unterschied sich die genetische Methode von anderen Methodenkonzepten ihrer Zeit nicht so grundsätzlich, daß ein Unterricht à la Mager nicht auch mit anderen Lehrbüchern als dem von F. A. Callin möglich gewesen wäre. Gemeinsame Elemente der genetischen Methode und anderer Methoden waren beispielsweise der Vergleich mehrerer Fremdsprachen untereinander oder das Übersetzen.¹³⁴

127) So bezeichnet Mager die Lehre von den Wortinhalten; im heutigen Sprachgebrauch etwa Semantik.

128) Ebd., S. 213. Sprachkunst ist nach Mager der stilgerechte, schriftliche und mündliche Gebrauch der fremden Sprache (vgl. ebd., S. 221.)

129) Ebd., S. 316.

130) Vgl. *Elementarbuch der englischen Sprache*, Erster Cursus, Hannover 1840; Zweiter Cursus, Hannover 1844. Die 12. Aufl. des 1. Teils erschien 1866.

131) Die Entwicklung des Verständnisses der neusprachlichen Bildung in Deutschland, Diss. Göttingen 1962, S. 132.

132) *Französisches Elementarwerk*, Erster Theil: Französisches Sprachbuch, 2. Aufl., Stuttgart und Tübingen 1842; Zweiter Theil, Französisches Lesebuch, 2 Bde., ebd. 1842.

133) Magers Vorschlag entstammt seiner Schrift *Deutsche Bürgerschule*, 1840 (s. Fn. 63), S. 87. Verwirklicht wurde seine Idee von Carl Munde, *Erster Unterricht im Englischen*, Dresden 1844 und von Wilhelm Jeep, *Praktischer Lehrgang zur schnellen und leichten Erlernung der englischen Sprache*, Erster Theil, 2. Aufl., Leipzig 1855, der sich ausdrücklich auf Mager beruft (S. VII f.).

134) Zum Vergleich s. Mager, *Die genetische Methode ...*, 1846 (s. Fn. 16), S. 198 ff und u.a. Carl von Reinhardtstöttner, *Über das Studium ...*, 1868 (s. Fn. 57), S. 15.

Mager verstand die von ihm entwickelte Methode als geeignet für den Unterricht in neueren und alten Sprachen. Er stimmte mit vielen seiner Zeitgenossen darin überein, daß man alle Sprachen möglichst in der gleichen Weise lehren solle.¹³⁵ Eine der frühesten fremdsprachendidaktischen Dissertationen hatte genau diese Frage zum Thema.¹³⁶ Der Verfasser kommt bereits zu Beginn seiner Arbeit zu dem Schluß, daß eine gute Methode für alle Sprachen anwendbar sei; eine solche Methode verknüpfte für ihn analytische und synthetische Elemente, wobei Asch allerdings die Synthese der Analyse voranstellt.¹³⁷ Da die Dissertation weder einen geordneten Überblick über die Methodenkonzepte der Zeit enthält noch die Frage der Fremdsprachenlehrmethode in systematischer Weise erörtert, bringt sie als Quelle im übrigen weniger Erkenntnisgewinn als viele der Schulprogramme. Aufschlußreich ist jedoch Aschs Unterscheidung von "direkter natürlicher Sprechmethode" und "indirekter künstlicher Büchermethode".¹³⁸ Abgesehen davon, daß hier der Begriff "direkte Methode" schon einige Jahre vor der neusprachlichen Reformbewegung auftaucht, sind die Unterrichtsskizzen, die der Verfasser für die ersten zwei Englischstunden nach der Sprechmethode liefert, deshalb wertvoll, weil sie einen Basisstoff zusammenstellen. Ganz am Anfang solle man die Zahlen von 1 bis 10, die Wochentage, das Alphabet, die Personalpronomen, die Deklination des Nomen, das Präsens von "have" und "be" und Vokabular zu den Sachfeldern Schule und Haus durchnehmen. Hier vermischen sich praktische Ideen zu Wortschatz und Thematik mit den Zwängen der lateinischen Grammatik (Deklination).¹³⁹

Die Verfahren von Analyse und Synthese wurden auch von anderen Autoren in der praktischen Anwendung diskutiert. In der Regel sah man die Analyse — wie bei Mager und Seidenstücker — in einer besonderen Unterrichtsphase der Synthese vorangehen. In der Analyse wurde die Grammatik induktiv aus Beispielen oder einem Text erarbeitet.¹⁴⁰ Auch Autoren, die die Begriffe

¹³⁵⁾ So auch Bernhard Schmitz: "Es versteht sich im Allgemeinen von selbst, daß jede einzelne Sprache nicht ihre besondere Unterrichtsmethode haben kann. ... Beim Schulunterricht können Besonderheiten in der Methode nur einerseits durch die eigenthümlichen Schwierigkeiten einer Sprache, andererseits durch die Bildungsstufe der Schüler bedingt sein." *Encyclopädie* ..., Viertes Teil: Methodik ..., 1876 (s. Fn. 108), S. 190 f.

¹³⁶⁾ M. Asch, Fordert der Unterricht in jeder Sprache eine besondere Methode, oder findet darüber namentlich bei den neueren Sprachen Gleichheit statt?, Jena 1874.

¹³⁷⁾ Ebd., S. 8.

¹³⁸⁾ Ebd., S. 11.

¹³⁹⁾ Vgl. ebd., S. 12.

¹⁴⁰⁾ So u.a. C. Bohm, *Das Prinzip der Anschauung* ..., 1878 (s. Fn. 116), S. XXII und C. A. F. Mahn, *Darlegung der Kunst, Sprachen auf die schnellste und leichteste Art sprechen zu lernen*, Berlin 1854, S. IV und 3; J. Hack, *Die vergleichende Sprachmethode*, 1865 (s. Fn. 116), Vorwort.

Analyse oder Synthese nicht verwenden, zeigen sich durch ihre Beschreibung von Sätzen oder Texten als Ausgangspunkt des elementaren Englischunterrichts als Anhänger dieses Vorgehens.¹⁴¹

(b) Darbietung und Erarbeitung: Anschauung, Vergleich, Lektüre

Anschauung, Vergleich und Lektüre sind Aspekte des Fremdsprachenunterrichts, die in den fachdidaktischen Schriften der Zeit erörtert wurden.¹⁴² Unter Anschauung verstanden die Autoren weniger die Verwendung von Bildern oder Gegenständen als Hilfsmittel des Sprachunterrichts, sondern vielmehr die Darbietung der fremden Sprache in Form von Beispielsätzen oder Kurztexten als Ausgangspunkt des Fremdsprachenlernens.¹⁴³ Carl W. Mager betonte die Notwendigkeit, daß dieses sprachliche Anschauungsmaterial planmäßig zusammengestellt sein müsse;¹⁴⁴ zusätzlich forderte Wilhelm Brennecke, daß dem Schüler möglichst früh die Eigentümlichkeiten und die Kraft der englischen Sprache in authentischen englischen Büchern anschaulich gemacht werden solle.¹⁴⁵ Nach Brenneckes Ansicht müsse man eine Sprache eher wie eine Kunst betreiben und nicht wie eine Wissenschaft studieren. Vor allem sei es wichtig, daß der Lehrer sich nicht eng an ein Buch halte, sondern "aus der inneren lebendigen Anschauung"¹⁴⁶ heraus unterrichte. Dennoch berücksichtigte Brennecke das Prinzip der Anschauung auch bei der Gestaltung seines Englischlehrbuchs, das beispielsweise einen Brief in authentisch wirkender Schreifschrift enthält.¹⁴⁷

¹⁴¹⁾ So z. B. Martin Krummacher, *Ueber die Methode ...*, 1879 (s. Fn. 92), S. 14; Ernst Sallwürk, "Der fremdsprachliche Unterricht auf Anschauung gegründet", in: *Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik*, 13. Jg. 1881, S. 257 oder Wilhelm Brennecke, "Die Erlernung ...", 1851 (s. Fn. 34), S. 19.

¹⁴²⁾ Auch in den Englischlehrbüchern der Zeit bemühte man sich um Anschaulichkeit, insbesondere auf der Elementarstufe. Vgl. dazu oben Kap. 3, II. (a).

¹⁴³⁾ So Carl W. Mager, *Die genetische Methode ...*, 1846 (s. Fn. 16), S. 204: "Die Anschauung der fremden Sprache muß Ausgangspunkt des Unterrichts in derselben [sein]. Beiläufig mag bemerkt werden, daß das hier verlangte Anschauen — es sind nämlich nicht Dinge anzuschauen, sondern Vorstellungen und Beziehungen zwischen denselben — nur solchen Knaben gut von statten geht, die schon in einer andern, leichteren Art von Anschauung [...] geübt sind, die Sehen und Aufmerken gelernt haben."

¹⁴⁴⁾ Ebd., S. 206.

¹⁴⁵⁾ "Die Erlernung der englischen Sprache", 1851 (s. Fn. 34), S. 19: "Was den Unterricht im Englischen anbetrifft, so muß man dem Schüler sogleich englische Bücher in die Hand geben, wo möglich solche, die in England gedruckt und dort eingebunden sind und noch englisch riechen [...]"

¹⁴⁶⁾ Ebd.

¹⁴⁷⁾ Vgl. *Schulgrammatik der Englischen Sprache in Beispielen für Anfänger*, Posen 1856, S. 73.

Eine weitere Variante der Verwirklichung von Anschauung im Fremdsprachenunterricht stellte C. Bohm vor.¹⁴⁸ In der Muttersprache gelange man vor allem durch die Anschauung zum "Wortbegriff".¹⁴⁹ Auch im Fremdsprachenunterricht führe der direkte Weg über die Anschauung. Im Fremdsprachenunterricht gehe es aber nicht darum, neue Begriffe durch Anschauung zu erlernen, sondern um die fremdsprachliche Benennung bereits vorhandener muttersprachlicher Begriffe. Dazu möchte C. Bohm die Übersetzung von Wörtern in die Muttersprache vermeiden und die Erklärung eines unbekannten Wortes entweder aus der unmittelbaren physischen Anschauung oder durch Umschreibung in der Fremdsprache, durch Ableitung oder durch Nennung des Gegenteils gewinnen.¹⁵⁰ Sein Verfahren sei allerdings nur auf Inhalts-, nicht auf "Formwörter" anwendbar, letztere benötigten eine Übersetzung.

Bohms methodisches Vorgehen drängt das Übersetzen als Sprachlernweg zurück und setzt statt dessen auf Hörtraining durch Sprechübungen in Form von Frage-Antwort-Dialogen zwischen Lehrer und Schülern oder zwischen den Schülern untereinander.¹⁵¹ Zunächst sollte es sich dafür um feststehende Fragen und Antworten handeln, die die Schüler lernen, ehe – in einem späteren Stadium des Kurses – zu freier Beantwortung von Fragen geschritten werden könne. Die grammatischen Regeln werden bei Bohm induktiv aus Beispielen entwickelt, was seiner Ansicht nach ein der "herrschenden Methode" entgegengesetztes Verfahren sei.¹⁵² In der systematischen Zusammenstellung der für die Durchführung seines auf Anschauung gegründeten Fremdsprachenunterrichts notwendigen Lehrmaterialien und Arbeitsformen nennt Bohm neben Schüler-, Lehrerbuch und Wörterverzeichnis auch Bilder. Mit deren Hilfe werde der Stoff vermittelt, der durch unmittelbare Anschauung nicht zu erwerben sei. Bohms Konzept hat große Ähnlichkeit mit denen der Philanthropen und der Gebrüder Lehmann zu Beginn der siebziger Jahre.¹⁵³ Sie alle nahmen Anliegen und Verfahren der neusprachlichen Reformbewegung vorweg.

Der Begriff der Anschauung mag als Leitmotiv für alle jene Fremdsprachendidaktiker gelten, die sich bemühten, die Anfangsphase des Fremdsprachenlernens auf eine möglichst plastische und einprägsame Weise zu gestalten,

¹⁴⁸⁾ *Das Prinzip der Anschauung* ..., 1878 (s. Fn. 116).

¹⁴⁹⁾ Ebd., S. VII.

¹⁵⁰⁾ Ebd., S. XI.

¹⁵¹⁾ Ebd., S. XX.

¹⁵²⁾ Ebd., S. XXII.

¹⁵³⁾ Zu den Philanthropen vgl. oben Teil II, Kap. 4. Vgl. Ignaz und Ernst Lehmann, *Lehr- und Lesebuch der Englischen Sprache nach der Anschauungs-Methode mit Bildern*, I. Stufe: Die directe Anschauung, Mannheim 1872; II. Stufe: Die Anschauung im Bilde, Mannheim und Straßburg 1873.

und die dazu — wie eine ganze Reihe von Lehrbücher¹⁵⁴ — mit der Lebensumwelt der Lernenden und der Umgangssprache begannen. Mit dem Streben nach Anschaulichkeit war oft die pädagogische Intention verknüpft, die Schüler zu motivieren und vor allem ihr fremdsprachliches Können zu fördern.

Der zweite Schlüsselbegriff "Vergleich" steht für eine andere, stärker am Wissenserwerb orientierte Auffassung von Fremdsprachenunterricht. Dieses Vorgehen war besonders für jene Fremdprachendidaktiker wichtig, die den Unterricht in allen Sprachen auf ein gemeinsames grammatisches Konzept zurückführen und die einzelnen Sprachen dann im ständigen Vergleich mit der Muttersprache oder anderen Fremdsprachen lehren wollten.¹⁵⁵ Der Vergleich zwischen Fremdsprache und Muttersprache wurde nicht zuletzt deshalb häufig empfohlen, weil die Schüler auf diese Weise auch ihre Muttersprache besser kennen- und verstehen lernen würden.¹⁵⁶

Das bewußte Vergleichen wurde als Gegenpol zur rein mechanischen Einübung verstanden: "Es ist nicht genug, daß dem Schüler eine Grammatik vorgekauft wird, sondern er soll durch Vergleichung einer Sprache mit der andern die Grammatik sich selbst schaffen."¹⁵⁷ Das vergleichende Prinzip im Grammatikunterricht war verbunden mit der Forderung nach kognitivem, selbsttätigen Arbeiten der Schüler, das sowohl bildende als auch fertigkeitsbezogene Ziele hatte. Besonders deutlich formuliert dies Vilmar:

Daher handelt es sich, wie für den sprachlichen Unterricht überhaupt, so auch für den englischen, nicht darum, in möglichst kurzer Zeit von dem Stoffe so viel mechanisch einzüben, als nöthig ist, um eine lediglich dem praktischen Bedürfnisse entsprechende äußerliche Fertigkeit zu Wege zu bringen; vielmehr ist es die Aufgabe des Lehrers, durch ein entwickelndes Verfahren, durch Ableitung, Vergleichung, Gruppierung, sowie durch beständige Anregung zur Selbstthätigkeit den Schülern zu einem sichern Verständniß der Gesetze und einem möglichst klaren Bewußtsein von dem eigenthümlichen Geiste der Sprache zu führen und so zu einer wissenschaftlichen Kenntniß derselben den Grund zu legen. Eine solche Methode steht nicht etwa im Widerspruch mit der Forderung [...], daß der Unterricht in den neueren Sprachen zugleich praktisch nutzbar zu machen sei. Denn je gründlicher eine Sprache in ihren Gesetzen erkannt ist, desto leichter und sicherer wird sich eine gewisse Herrschaft über dieselbe erlangen lassen. Freilich folgt das Können nicht unmittelbar und von selbst aus dem Wissen; der Schüler bedarf auch hierin der Anleitung durch den Unterricht.¹⁵⁸

¹⁵⁴) Vgl. dazu oben Kap. 3, I. (b) 2.

¹⁵⁵) Vgl. oben in diesem Kapitel II. (a).

¹⁵⁶) Vgl. u.a. M. Asch, *Fordert der Unterricht ...*, 1874 (s. Fn. 136), S. 9; C. Bohm, *Das Prinzip der Anschauung ...*, 1878 (s. Fn. 116), S. XXIII f.

¹⁵⁷) Adolf Gutbier, *Ideen über den Unterricht ...*, 1854 (s. Fn. 33), S. 13.

¹⁵⁸) "Ueber den Lehrplan für den Unterricht im Englischen ...", 1868 (s. Fn. 44), S. 7.

Fernziel der vergleichenden Beschäftigung mit der fremden Sprache, ihrer Grammatik und Lexik, waren demnach die "wissenschaftliche Kenntniß" und das öfters beschworene Eindringen in den Geist der fremden Sprache. Beides bildete zugleich das Fundament für das praktische Sprachtraining. Für das bei Vilmar relativ abstrakt geschilderte methodische Vorgehen — "Ableitung, Vergleichung, Gruppierung" — hatte J. Hack einige Jahre früher ein System des vergleichenden, gleichzeitigen Unterrichts in mehreren Sprachen entwickelt,¹⁵⁹ das auf dem Prinzip aufbaute, Abweichungen und Übereinstimmungen in Morphologie und Syntax zwischen Muttersprache und Fremdsprachen herauszufinden. Diese Unterschiede sollten die Lernenden aufsagen können; dazu traten Aufgaben des Übersetzens aus einer Fremdsprache in die andere und eine weitgehend fremdsprachliche Unterrichtsführung auch zur Besprechung der grammatischen Regeln sowie besondere Konversationsstunden. Daß diese Methode wegen der ungeheuren Anforderungen, die sie an Gedächtnis und Differenzierungsvermögen der Lernenden stellte, keine weitere Verbreitung fand, ist nicht verwunderlich. Zwei der Hauptgedanken von Hacks Verfahren, nämlich das Vergleichen mehrerer Sprachen und das gelegentliche Übersetzen aus einer Fremdsprache in die andere, z.B. aus dem Englischen ins Französische oder umgekehrt, wurden allerdings auch von anderen Autoren geäußert.¹⁶⁰

Der vergleichende Ansatz wurde jedoch nicht von allen Fremdsprachenlehrern übernommen. Wilhelm Brennecke und Wilhelm Peipers¹⁶¹ vertraten die Gegenposition, indem sie forderten, daß eine Sprache in erster Linie aus sich selbst heraus und nicht so sehr im Vergleich mit anderen gelehrt werden müsse.¹⁶² Peipers sah darüber hinaus die Notwendigkeit, bald in der fremden Sprache denken zu lernen, was hauptsächlich durch das Lesen guter Bücher, durch Übung und häufige Wiederholung erreicht werden könne und vor allem ohne Umweg über die deutsche Sprache, weshalb man das Übersetzen vermeiden solle.¹⁶³ Beiden, Brennecke und Peipers, ging es um zwei Ziele des Sprachunterrichts: Neben den Wissenserwerb über die Sprache stellten sie die praktische Beherrschung, die sie ohne den Vergleich mit anderen Sprachen

¹⁵⁹⁾ *Die vergleichende Sprachmethode*, Frankfurt/Main 1865.

¹⁶⁰⁾ So z.B. Adolf Gutbier, *Ideen über den Unterricht ...*, 1854 (s. Fn. 33), S. 22. Adolph Baumgarten berichtet zudem, daß an seiner Schule im Englischunterricht mit der in französischer Sprache verfaßten englischen Grammatik von Plötz gearbeitet werde. Vgl. "Die neuern Sprachen ...", 1867 (s. Fn. 31), S. 19.

¹⁶¹⁾ Vgl. Brennecke, "Die Erlernung der englischen Sprache", 1851 (s. Fn. 34) und Peipers, *Über das Studium lebender Sprachen*, 1852 (s. Fn. 116).

¹⁶²⁾ Ebd.

¹⁶³⁾ *Über das Studium ...*, 1852 (s. Fn. 116), S. 1 ff.

möglichst schnell dadurch erreichen wollten, daß die Lernenden etwas vom Charakter der Sprache spürten, daß sie in ihren "Geist" eindringen.¹⁶⁴

Gerade dieses nicht nur kognitive, sondern auch emotionale Kennenlernen der fremden Sprache und Denkweise war schon immer einer der Gründe für das Lesen fremdsprachiger Literatur im Fremdsprachenunterricht. In den vierziger, fünfziger und sechziger Jahren des 19. Jahrhunderts nahm die Frage danach, was und wie im Englischunterricht gelesen werden sollte, jedoch keinen zentralen Platz in der fremdsprachendidaktischen Diskussion ein. Das änderte sich in den siebziger Jahren, als eine intensive Erörterung des Lesestoffs und des Lektüreunterrichts im Hinblick auf die Oberklassen der Realschulen einsetzte.¹⁶⁵ In den genannten Schriften wurden Vorschläge für die Zusammenstellung eines Lektürekansons gemacht, die — am Vorabend der neusprachlichen Reform — sich nicht nur auf literarische Werke beschränkten, sondern auch historische und andere englandbezogene Texte enthielten.¹⁶⁶

Die immer wieder geäußerte Ansicht, daß Fremdsprachenunterricht auch gleichzeitig Sachunterricht sei,¹⁶⁷ wurde hier wiederaufgegriffen. Besonders klar wird dies im Englisch- und Französischunterricht an Gewerbeschulen, für den W. Knott die Lektüre von fremdsprachigen Schriften aus den Bereichen Technik und Industrie forderte.¹⁶⁸ Insofern finden sich hier Vorschläge zu einem fachsprachlichen Fremdsprachenunterricht, die — nach längerer Unterbrechung im 19. Jahrhundert — die Bemühungen der Aufklärer um diese Lerngruppe wieder beleben.¹⁶⁹

Auch Überlegungen zur Auswahl geeigneter Lesestoffe waren nicht neu; Bernhard Schmitz liefert in seiner Methodik Begründungen für die Eignung

¹⁶⁴⁾ Vgl. Peipers, ebd., S. 1 und Brennecke, "Die Erlernung ...", 1851 (s. Fn. 34), S. 19.

¹⁶⁵⁾ Vgl. u.a. Wilhelm Münch, "Bemerkungen über die französische und englische Lektüre ...", 1879 (s. Fn. 31), S. 3-18; Hugo Ottmann, "Über die Wahl des Lesestoffes im englischen Unterricht auf der Realschule erster Ordnung", in: *Englische Studien*, 3. Jg. 1880, S. 338-355; Otto Vogel, "Bemerkungen zur französischen und englischen Lektüre ...", 1880 (s. Fn. 44).

¹⁶⁶⁾ Vgl. Hugo Ottmann, "Über die Wahl ...", 1880 (s. Fn. 165), S. 349 ff.

¹⁶⁷⁾ Vgl. für den Untersuchungszeitraum dieses Kapitels u.a. Carl W. Mager: "Warum benutzt man nicht ferner die französische und englische Lektüre für den Unterricht in der neueren Geschichte, Länder- und Völkerkunde? Der Gedanke ist so einfach, daß man glauben sollte, er müsse Jedem kommen, der in Schulen, die fremde Sprachen lehren, historischen Unterricht zu geben hat." *Die genetische Methode* ..., 1846 (s. Fn. 16), S. 352. Ebenfalls Adolf Ey, "Die neueren Sprachen auf dem Gymnasium im Dienste der Geschichte", 1876 (s. Fn. 32), S. 309-314.

¹⁶⁸⁾ Vgl. "Die Lektüre englischer und französischer Werke aus dem Gebiete der Technik und Industrie an Gewerbeschulen", Jahresbericht über die höhere und niedere Gewerbeschule zu Barmen 1875. Knott gibt in seiner Programmabhandlung sogar detaillierte Hinweise zur Beschaffung der einschlägigen Literatur aus England (S. 10 f.).

¹⁶⁹⁾ Vgl. dazu oben Teil II, Kapitel 2 und 4.

oder Nichteignung bestimmter Literaturerzeugnisse für den Schulunterricht.¹⁷⁰ Jedoch deutet die Tatsache, daß innerhalb von zwei Jahren (1879-1880) drei Schriften zur Lektüre erschienen, auf die gewachsene Bedeutung dieses Themas hin. In der neusprachlichen Reformbewegung war die Lektüre dann eines der zentralen Themen der didaktischen Diskussion.

(c) Üben: Lenkung und Selbsttätigkeit

In den Aussagen der fremdsprachendidaktischen Schriften des 19. Jahrhunderts bestimmen die Konzepte von Lenkung und Selbsttätigkeit das Festigen und Verarbeiten des fremdsprachlichen Stoffes. Dabei liefen die Bemühungen, die Schülertätigkeiten genau zu lenken, denjenigen entgegen, die die Lernenden zu größerer Selbsttätigkeit anregen wollten.

Allerdings darf der Begriff der Selbsttätigkeit nicht im heutigen Sinne von selbstbestimmter, freier Arbeit der Schüler verstanden werden; es ging den Fremdsprachenlehrern der Zeit lediglich darum, die Schüler zu eigenem Nachdenken und selbständiger Bewältigung bestimmter Aufgaben anzuregen. Wenn somit auch das Ziel von Selbsttätigkeit eher bescheiden ausfiel, so war es doch als Gegenpol zu der üblichen völligen Lenkung der fremdsprachlichen Aktivitäten der Lernenden wichtig. Beide Absichten, genaue Steuerung des Fremdsprachenlernens und Anregung der Lernenden zu verstärkt selbständigem Arbeiten, waren mit speziellen Arbeits- und Übungsformen verknüpft.

Beide Konzepte sind bereits bei der Analyse der Lehrbücher nachgewiesen worden:¹⁷¹ Auf der einen Seite wurde der Kurs- und Lektionsaufbau ständig verfeinert, der Lehrende und Lernende in kleinen, aufeinander aufbauenden Schritten in die Sprache einführte. Dazu entwickelten die Lehrbuchverfasser geschlossene und gelenkte Übungsformen, die nur eine Lösung zuließen, für die es einen Schlüssel gab. Die didaktische Durchstrukturierung des Stoffes führte in einigen Lehrbüchern dazu, daß den Lernenden die fremde Sprache über einen langen Zeitraum hinweg nur "häppchenweise" vorgeführt wurde; so u.a. in den Lehrbüchern von Karl Plötz, über die das geflügelte Wort kursierte, daß mit diesem Buch jeder Unteroffizier unterrichten könne, wenn er den Schülern nur um eine Lektion voraus sei.¹⁷² Auf der anderen Seite betonten Lehrbuchverfasser, unter ihnen auch Karl Plötz, daß Lehrbücher vor allem

¹⁷⁰⁾ *Encyclopädie* ..., Vierter Theil: Methodik ... (s. Fn. 108), S. 210-215.

¹⁷¹⁾ Vgl. oben Kap. 3.

¹⁷²⁾ Vgl. W. Mangold, "Der Unterricht im Französischen und Englischen", in: W. Lexis (Hrsg.), *Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen*, Halle 1902, S. 195.

die Schüler "lernfähig"¹⁷³ machen sollten, d.h. sie befähigen sollten, "Grammatik und Lexikon mehr und mehr selbständig zu benutzen".¹⁷⁴

Die fremdsprachendidaktische Literatur des 19. Jahrhunderts lieferte Argumente für beide Richtungen. Die vorgeschlagenen Verfahren wurden im Hinblick auf Lenkung und Selbsttätigkeit nach den betroffenen Sprachbereichen differenziert: Stark gelenkte Verfahren wurden insbesondere für die Erarbeitung der Aussprache (Vorsprechen — Nachsprechen),¹⁷⁵ der Grammatik (Übersetzen — Retrovertieren)¹⁷⁶ und die intensive Lektüre (statarisches Lesen)¹⁷⁷ vorgesehen. Die Verknüpfung von Sprachbereich und Erarbeitungsmethode gründete sich zum einen auf die Vorstellung, die man vom günstigsten Lernweg für bestimmte Stoffe hatte, zum anderen auf die Verfügbarkeit gewisser Hilfsmittel.

Am Beispiel des Ausspracheunterrichts wird dies deutlich: Die lange vorherrschende Meinung, die englische Aussprache könne nur durch wiederholte Übung und Imitation des Lehrervorbilds gelernt werden, sprach gegen eine größere Selbsttätigkeit der Schüler im Aussprachetraining. Zudem fehlte es an Hilfen zur selbständigen Erschließung der Aussprache unbekannter Wörter. Erst die Entwicklung einer Umschrift, die einfacher zu handhaben war als die jahrzehntelang benutzte Aussprachenotation von Walker,¹⁷⁸ erlaubte es den Lernenden, sich die Aussprache eines unbekannten Wortes selbständig einzuprägen. Dies war jedoch erst am Ende des 19. Jahrhunderts der Fall. Da aber auch die meisten Lehrbücher in ihren Vokabelverzeichnissen die Aussprache nicht angaben, war eine freiere Schülertätigkeit auch dann kaum möglich. Ein im Jahre 1878 von Otto Kares veröffentlichter Aufsatz zum Ausspracheunterricht brachte eine Reihe von methodischen Vorschlägen, die das stark gelenkte Verfahren um solche Übungen ergänzten, in denen die Lernenden verstärkt

¹⁷³⁾ Karl Plötz, *Zweck und Methode der französischen Unterrichtsbücher*, 6. Aufl., Berlin 1892, S. 8.

¹⁷⁴⁾ Ebd.

¹⁷⁵⁾ Vgl. u.a. Vilmar "Ueber den Lehrplan ...", 1868 (s. Fn. 44); Bernhard Schmitz, *Encyclopädie* ..., Viertes Teil (s. Fn. 108), S. 171; Otto Kares, "Die Unterweisung ...", 1878 (s. Fn. 32).

¹⁷⁶⁾ Vgl. u.a. Fr. Schmeding, "Bemerkungen über das Darstellen in fremden Sprachen, besonders im Französischen, nach seinem Bildungsmomente", 13. Programm der Vorschule und höheren Bürgerschule zu Oldenburg 1856; Carl von Reinhardtstöttner, *Über das Studium der modernen Sprachen* ..., 1868 (s. Fn. 57); Bernhard Schmitz, *Encyclopädie* ..., Viertes Theil (s. Fn. 108), S. 173.

¹⁷⁷⁾ Vgl. Wilhelm Münch, "Bemerkungen über die ... Lektüre ...", 1879 (s. Fn. 31), S. 4 ff.

¹⁷⁸⁾ John Walker, *A Critical Pronouncing Dictionary*, 28. Aufl., London 1826 u.ö.

selbst tätig werden konnten.¹⁷⁹ Hierdurch erfolgte eine Ausweitung des methodischen Repertoires für den Ausspracheunterricht.

Für den Bereich der Grammatik läßt sich in Lehrbüchern und theoretischen Schriften gleichermaßen ein Trend zur Übungsdifferenzierung und zur allmählichen Reduzierung der geschlossenen und gelenkten Übungsformen beobachten. Die klassische Grammatikübung war die Übersetzung. Zwar blieb das Übersetzen bis zur neusprachlichen Reformbewegung unangefochten und fand im ganzen Zeitraum immer wieder engagierte Fürsprecher,¹⁸⁰ doch mehrten sich die kritischen Stimmen¹⁸¹ und die Vorschläge zu andersartigen Grammatikübungen im Fremdsprachenunterricht.¹⁸²

Besonders das Fragenstellen wurde in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts als Form der Unterrichts- und Übungsgestaltung entdeckt. In erster Linie waren es zwar Lehrerfragen, die die Schüler beantworteten; aber bereits 1852 existierte eine Empfehlung, die Schüler ähnliche Fragen bilden zu lassen und sie zur gegenseitigen Übung zu verwenden.¹⁸³ Der entwickelnde Unterricht bei der grammatischen Analyse, der vielfach auf der Elementarstufe eingesetzt wurde, ließ zudem mehr Raum für eine Selbsttätigkeit der Schüler als das synthetische Vorgehen.

Trotz dieser Belege in der neusprachendidaktischen Literatur und in den Englischlehrbüchern für eine differenziertere Beschäftigung mit der methodischen Gestaltung des Englischunterrichts wurden die Methoden des Englischlehrens im 19. Jahrhundert noch weitgehend von gelenkten, lehrerzentrierten und starren Arbeitsformen dominiert. Dennoch dokumentiert die Auseinandersetzung mit Problemen des methodischen Vorgehens in theoretischen Schriften und Lehrbüchern ein sich ausweitendes Bewußtsein für fremdsprachenmethodische Fragen und das Bemühen, den Englischunterricht zu verbessern. Das erfolgte zum einen in einem Prozeß der Differenzierung von Lehrmaterialien sowie von Darbietungs- und Übungsformen, in dessen Verlauf allerdings auch innovative Ansätze wieder in Vergessenheit gerieten. Zum anderen konzen-

179) Z.B. vereinbarte nonverbale Signale des Lehrers, um einen Fehler anzudeuten, den der Schüler selbständig verbessern muß, dazu Übungen und selbständige Präparation von Textabschnitten; vgl. "Die Unterweisung in der französischen und englischen Aussprache", 1878 (s. Fn. 32), S. 386 ff.

180) So u.a. Carl von Reinhardtstöttner: "Schriftliche Uebersetzungen sind das unerläßlichste Mittel zur Erlernung irgend einer Sprache." (*Ueber das Studium ...*, 1868 s. Fn. 57, S. 9).

181) "Mit den Uebersetzungen aus dem Deutschen in die fremde Sprache wird großer Unfug getrieben, die Schüler werden dabei oft systematisch zu Grunde gerichtet." Wilhelm Brennecke, "Die Erlernung der englischen Sprache", 1851 (s. Fn. 34), S. 21.

182) So schlagen Adolf Gutbier (s. Fn. 33) u.a. Umwandlungsübungen und Adolph Baumgarten (s. Fn. 31) Frage-Antwort-Übungen vor.

183) Vgl. Wilhelm Peipers, *Über das Studium ...*, 1852 (s. Fn. 116), S. 10 f.

trierten sich die methodischen Überlegungen und ihre Realisierung in Lehrbüchern immer stärker auf das schulische Englischlernen, das zunehmend schulformbezogen vereinheitlicht wurde. Diese unterschiedlich gearteten Entwicklungsprozesse der Englischmethodik — Didaktisierung, Diversifikation und Vereinheitlichung —, die in den vorangegangenen Kapiteln insbesondere anhand von Englischlehrbüchern und fachdidaktischen Schriften dargestellt wurden, beförderten den Aufstieg des Englischen als Schulfach.

ANHANG

TABELLE 1: Belege für den Englischunterricht bis 1770

JAHR	ORT	SCHULTYP	QUELLE
1660			
1668	Korbach	Gymnasium	Aehle, 53
1670			
1679/80	Altdorf	Universität	Annales 1, 116
1680			
1686	Greifswald	Universität	Annales 1, 125
1687	Wolfenbüttel	Ritterakademie	Pariselle, 834
1690			
1691	Altdorf	Universität	Schröder 1969, 21
1695	Jena	Universität	Annales 1, 140
1696	Wittenberg	Universität	Annales 2, 123
1700	Halle	Pädagogium	Aehle, 37
	Jena	Universität	Annales 1, 157
1701	Kiel	Universität	Annales 2, 5
1705	Berlin	Ritterakademie	Aehle, 94
1709	Brieg	Gymnasium	Annales 2, 44
1710			
1715	Jena	Universität	Annales 2, 63 f.
1720			
1721	Zittau	Gymnasium	Annales 2, 97
1724	Rostock	Universität	Annales 2, 110
1725	Helmstedt	Universität	Annales 2, 115
1730			
1730	Lüneburg	Ritterakademie	Aehle, 100
1731	Helmstedt	Universität	Annales 2, 149
	Königsberg	Universität	Annales 2, 182
1735	Göttingen	Universität	Annales 2, 163 f.
	Halle	Universität	Annales 2, 164
1740			
1743	Jena	Universität	Annales 3, 10
1745	Braunschweig	Gymnasium	Aehle, 102 ff.
	Altona	Gymnasium	Aehle, 37 f.
1746	Lüneburg	Ritterakademie	Aehle, 95 ff.
1747	Stettin	Gymnasium	Aehle, 38
1750			
1750	Erlangen	Universität	Aehle, 229

JAHR	ORT	SCHULTYP	QUELLE
1751/52	Helmstedt	Universität	Annales 3, 50
1753	Rostock	Universität	Annales 3, 57
	Tübingen	Universität	Annales 3, 57
	Altdorf	Universität	Annales 3, 57
1754/55	Frankfurt/Oder	Universität	Annales 3, 63
1755	Göttingen	Gymnasium	Aehle, 39
1759	Karlsruhe	höhere Schule	Aehle, 55
			Annales 3, 81
1760			
1760	Berlin	Gymnasium	Pariselle, 835
	Bützow	Pädagogium	Annales 3, 84
	Holzminden	Gymnasium	Annales 3, 85
1762	Heilbronn	Gymnasium	Aehle, 55
1763	Straßburg	Universität	Annales 3, 84
	Göttingen	Universität	Annales 3, 97
1765	Celle	Gymnasium	Annales 3, 110
	Leipzig	Universität	Aehle, 229
	Reval	Ritterakademie	Aehle, 114
1766	Bützow	Pädagogium	Annales 3, 118
	Schaumburg-Lippe	Militärschule	Annales 3, 119 f.
1768	Hamburg	Handelsschule	Dietze, 16 f.
1769	Weimar	Gymnasium	Aehle, 39 u. 67
	Wien	Ritterakademie	Aehle, 115
	Bützow	Universität	Annales 3, 137
	Göttingen	Universität	Annales 3, 138 f.

Quellen:

Aehle — Wilhelm Aehle, Die Anfänge des Unterrichts in der englischen Sprache, besonders auf den Ritterakademien, Hamburg 1938

Annales 1, 2, 3 — Konrad Schröder (Hrsg.), *Linguarum Recentium Annales*, Bd. 1: 1500-1700, Bd. 2: 1701-1740, Bd. 3: 1741-1770, Augsburg 1980, 1982 u. 1983

Dietze — Hugo Dietze, *Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts an Handelsschulen*, Leipzig 1927

Pariselle — Pariselle, "Englischer Unterricht, geschichtlicher Abriß", in: W. Rein (Hrsg.), *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, Langensalza 1895, S. 834-838

Schröder — Konrad Schröder, *Die Entwicklung des Englischunterrichts an den deutschsprachigen Universitäten bis zum Jahre 1850*, Ratingen 1969.

Die Zahl hinter dem Komma gibt jeweils die Seitenzahl an.

TABELLE 2: Belege für den Englischunterricht von 1770-1839

Abkürzungen:

BS = Bürgerschule, Gym = Gymnasium, HBS = Höhere Bürgerschule, HMS = Höhere Mädchenschule, HS = Handelsschule, KS = Kaufmannsschule, LS = Lateinschule, Lyc = Lyceum, MS = Mädchenschule, ORS = Oberrealschule, Päd = Pädagogium, Ph = Philanthropin, Progym = Progymnasium, PS = Privatschule, RG = Realgymnasium, Ritt = Ritterakademie, RK = Realklasse, RS = Realschule

In der Spalte BEMERKUNGEN wird bei zusätzlichen, späteren Belegen auf die erste Nennung von Englischunterricht an einer Schule verwiesen.

JAHR	ORT	SCHULFORM	QUELLE	BEMERKUNGEN
1768	Hamburg	HS	D, 16f.	
1769	Altenstettin	Gym	Ae, 170	
	Brieg	Gym	Ae, 39	
	Lüneburg	Ritt	Ae, 99	
	Oldenburg	Gym	Ae, 141	
	Weimar	Gym	Ae, 39	
	Wien	Ritt	Ae, 115	
1770	Karlsruhe	Gym	A3, 148	
	Karlsruhe	Mittelsch.	Ae, 39	
	Stargard	Gym	Ae, 39	EU bis 1839
1771	Kassel	Ritt	Ae, 117	EU ab 1768
1773	Karlsruhe	HMS	A4, 22	
	Leipzig	KS	D, 17	
	Meißen	Ritt	Ae, 31	
	Nordhausen	Gym	Ae, 209	
	Saarbrücken	Ritt	Ae, 116	EU möglich
1774	Coburg	Gym	A4, 37	EU bis 1836
	Darmstadt	Päd	A4, 38	
	Dessau	Ph	A4, 38; A3, 148	EU 1770
	Hannover	Lyc	A4, 39f.	
	Mitau	Gym	ADB 26 (1775), 249	
	München	RS	Ae, 39,55	
1775	Lippstadt	Gym	J, 414	
	Wien	Ritt	A4, 53	s. 1769
nach 1775	Brandenburg	Ritt	A4, 52; Ae, 138ff.	
	Grimma	Ritt	ADB 24 (1775), 531	EU geplant
	Pforta	Ritt	ebd.	
	Stuttgart	Karlsschule	Ae, 121	EU wahrsch.
1776	Breslau	Gym	A4, 67	mind.bis 1782
	Düsseldorf	RS	Par, 835	
	Heidesheim	Ph	D, 17	

TABELLE 2: Belege für den Englischunterricht von 1770-1839

JAHR	ORT	SCHULFORM	QUELLE	BEMERKUNGEN
1776	Holzminden	LS	J, 414	
	Marschlins	Ph	D, 17	
	Stuttgart	Karlsschule	E, 287	
1777	Gießen	Gym	Ae, 39	
	Kassel	Kad.korps	A4, 79	EU wahrsch.
1778	Ansbach	Gym	B, 15	
	Bremen	PS	Eng, 143f.	
	Gießen	Priv.RS	A4, 89	
	Helmstedt	Gym	A4, 89	zu EU bereit
	Magdeburg	HS	D, 17	EU fakultativ
	Mitau	Petr.Akad.	A4, 92	
	Neu-Ruppin	Gym	A4, 91	
1779	Helmstedt	Päd	J, 414	
1780	Holzminden	Klosterschule	A4, 113	s. 1776
	Ilfeld	Gym	A4, 113	
	Karlsruhe	Gym	A4, 113	s. 1770
1781	Bielefeld	Gym	Borheck	
	Mülhausen i.E.	HS	D, 17	
um 1781	Plön	LS	A4, 121	
1782	Kassel	Gym	A4, 136	s. 1771
	Mannheim	Kriegsschule	A4, 136	
1783	Wien	?	Sammer	
1784	Halle	Franckesche Stiftung	Ae, 70f.	
1785	Berlin	Kgl. RS	Par, 835	
	Mülheim	Progym	W, 275	
1786	Ansbach	Gym	B, 13	s. 1778
	Kassel	Kad.korps	A4, 79	s. 1777
	Liegnitz	Ritt	Ae, 143	
	Lüneburg	Ritt	Ae, 99	EU schon 1746
	München	Gym	A4, 185	
	München	Lyc	A4, 185	
1787	Stade	Gym	A4, 201	
	Stralsund	Gym	A4, 201f.	
1788	Brandenburg	Ritt	Ae, 138	vorl. Ende EU?
1789	Frankfurt	Gym	A4, 219	
1790				
1791	Berlin	HS (Schulze)	G, 126	
	Berlin	HS (Siede)	G, 87,90	
	Gotha	Gym	A4, 247	
	Helmstedt (?)	Päd	A4, 248	s. 1779
	Helmstedt	Gym	A4, 248	EU möglich
1792	Berlin	Ritt	Ae, 95	
	Oldenburg	Gym	A4, 264f.	EU gefordert
	Riga	Kathedralschule	A4, 267	EU wahrsch.

TABELLE 2: Belege für den Englischunterricht von 1770-1839

JAHR	ORT	SCHULFORM	QUELLE	BEMERKUNGEN
1793	Berlin	Gym Graues Kloster	A4, 278	
1794	Bremen	Domschule	A4, 291	
1795	Mitau	Gym	A4, 304	s. 1778
	Nürnberg	HS	D, 17	
1796	Duisburg	Gym	Ae, 39	EU bis 1831
	Hamburg	Johanneum	A4, 316	EU gefordert
	Hannover	Georgianum	Ae, 148	
	Leipzig	?	Herrmann	
	Lippstadt	Gym	W, 275; A4, 316f.	
	Tübingen	Ritt	Ae, 85	
1797	Berlin	Gym Fr. Werd	A4, 326	
	Grimma	Ritt	A4, 329	s. 1775
	München	Kurfürstliches Schulhaus	A4, 329	
	Stuttgart	Gym	A4, 329	
1798	Berlin	Gym Joach	W, 276	
1799	Brandenburg	Ritt	Ae, 139	EU bis 1837 s. 1788
	Berlin	RS	A4, 356	
Anfang 19. Jh.	Lennepe	Höh. Stadtsch.	J, 414	
	Berlin	Cölln. RG	J, 414	
1800	Frankfurt	Gym	W, 276	s. 1789
	Verden	Gym	W, 276	
1802	Flensburg(?)	?	Frieße	
	Glückstadt	Gym	W, 276	
	Otterndorf(?)	?	Valett	
1804	Erlangen(?)	?	Jäck	
1805	Leipzig	?	Haußner	
1810	Lennepe	Höh. Stadtsch	W, 276	s. 1800
	Soest	Gym	W, 276 f.	
1811	Hildburghausen	Gym	Ae, 39	
1812	Kassel	Lyc	W, 277	
1813	Frankfurt/M.	Musterschule	W, 277	
	Hanau	RS	W, 277	
1814	Königsberg	Gym	Ae, 39	EU bis 1817
1816	Harburg	HBS	W, 277	
1817	Uelzen	HBS	W, 277	
1818	Unna	HBS	Wit, 28	
	Dessau	Hauptschule	F, 42	
1819	Dessau	Hauptschule	Rubens	s. 1818
	Elbing	Gym	W, 277	Stiftung EU
	Krefeld	RS	W, 277	
1820	Frankfurt/O.	Gym	P, 304	
	Köln	Höh. Stadtsch.	W, 278	

TABELLE 2: Belege für den Englischunterricht von 1770-1839

JAHHR	ORT	SCHULFORM	QUELLE	BEMERKUNGEN
1820	Lingen	Gym	Ae, 39	
um 1820	Köln	Carm. Coll.	J, 414	
1821	Bamberg	HS	D, 41	
	Nürnberg	HBS	S, 98	
1822	Königsberg	?	Motherby	s. 1814
1823	Bremen	?	Lüdger	
1824	Berlin	RG	W, 278	
	Berlin	Gewerbeschule	W, 278	
1825	Elberfeld	?	Hencke	
1826	Heilbronn	Gym, ORS	Arnold	
	Koblenz	Gym (RK)	W, 278	
	Rheine	Gym (RK)	W, 278	
1827	Stralsund	Gym	P, 343	s. 1787
1828	Leipzig	?	Knorr	
1829	Mönchengladbach	Höh. Stadtsch.	W, 278f.	
	Nürnberg	HBS	D, 41	s. 1821
1830	Boppard	Höh. Stadtsch.	W, 279	
	Elberfeld	RS	W, 279	s. 1825
	Münster	Gewerbeschule	W, 279	
1831	Braunschweig	Obergym	S, 99	
	Celle	Gelehrtensch.	N, 1831, 2.Bd, 124	
	Danzig	Gym	S, 99	
	Duisburg	Gym (RK)	Apel, 189ff.	s. 1796
	Heidelberg	RS	S, 97	
	Leipzig	HS	D, 41	
	Osnabrück	Gym	N, 1831, 1.Bd, 475	
1832	Barmen	RS	W, 279	
	Bielefeld	Gym (RK)	W, 279	s. 1781
	Danzig	RS	W, 279	
	Danzig	Handelsakad.	D, 41	
	Graudenz	RS	W, 280	
	Köln	RS	W, 280	s. 1820
	Königsberg	RS	W, 280	
1832	Konstanz	Lyc	S, 99	
	Lübeck	?	Sherwood	
		Gym	S, 99	
	Magdeburg	Höh. Gewerbe- und HS	W, 280	
vor 1833	Berlin	Kgl.Fr.Gym	Neumann	
1833	Breslau	?	Neumann	s. 1776
	Frankfurt/O.	Oberschule	W, 280	s. 1820
	Guben	Gym (RK)	W, 280	
	Kempen	Gym	W, 280	
	Stralsund	Gym (RK)	S, 97	s. 1787
	Worms	Gym (RK)	S, 97	

TABELLE 2: Belege für den Englischunterricht von 1770-1839

JAHR	ORT	SCHULFORM	QUELLE	BEMERKUNGEN
1834	Anclam	HBS	S, 97	
	Dortmund	Gym (RK)	S, 97	
	Frankfurt/M.	Gym	S, 99	s. 1789
	Hildesheim	Gym	W, 280	
	Leer	RS	W, 281	
1835	Rostock	RS u. Gym	S, 99	
	Breslau	Gym (RK)	W, 281	s. 1776
	Celle	Gym (RK)	W, 281	s. 1831
	Coburg	Gym	Voigtmann	s. 1774
	Hannover	HBS	W, 281	
	Pillau	HBS	W, 281	
	Potsdam	Gym (RK)	W, 281	
	Otterndorf	Progym	W, 281	
	Ulm	HBS	Tafel	
	Wesel	Gym	W, 281	
1836	Aachen	RS	W, 281	
	Augsburg	Gym	B/T, 629	
	Berlin	Gym Gr. Kl.	B/T, 59ff.	s. 1793
	Berlin	Joach. Gym	B/T, 80ff.	s. 1798
	Bernburg	Gym	B/T, 562	
	Bielefeld	Gym	B/T, 188f.	s. 1781
	Brandenburg	Ritt	B/T, 85ff.	s. 1775 u.ö.
	Braunschweig	RG	B/T, 520	
	Bremen	Gym	B/T, 580	s. 1794
	Breslau	RS	W, 281	
	Celle	Gym	B/T, 421	s. 1831
	Darmstadt	Gym	B/T, 469	s. 1774
	Dessau	Hauptsch.	S, 99; B/T, 567	s. 1818
	Detmold	Gym	B/T, 573; Falkmann	
	Dortmund	Gym (RK)	B/T, 193ff.	s. 1834
	Dresden	Gym	S, 99	
	Dresden	RG	B/T, 383	
	Elberfeld	RS	S, 97	s. 1825
	Elbing	Gym	B/T, 231	s. 1819
	Emden	Gym (RK)	W, 281 f.	
	Erfurt	RS	S, 98	
	Frankfurt/Main	Gym	B/T, 585	s. 1789
	Frankfurt/Oder	Gym	B/T, 89	s. 1820
	Halle	LS	B/T, 152ff.	s. 1784
	Hamburg	Gym Johann.	B/T, 579	s. 1796
	Hannover	HBS	B/T, 417	s. 1835
	Heilbronn	RS	B/T, 576ff.	s. 1826
	Heilbronn	Gym	B/T, 576ff.	s. 1826
	Helmstedt	Gym	S, 99; B/T, 522	s. 1791
	Insternburg	Gym (RK)	W, 282	
	Karlsruhe	polyt. Schule	Gratz	

TABELLE 2: Belege für den Englischunterricht von 1770-1839

JAHR	ORT	SCHULFORM	QUELLE	BEMERKUNGEN
1836	Kassel	Gym	S, 99	s. 1782
	Köln	HBS	S, 98	s. 1820
	Landeshut	RS	W, 282	
	Landsberg	HBS	W, 282	
	Lübben	RS	W, 282	
	Lübeck	Gym	B/T, 581	s. 1832
	Lüneburg	Gym	S, 99	
	Lüneburg	Ritt	B/T, 412	s. 1786
	Lüneburg	Gym (RS)	S, 98	
	Mainz	RS	Weckers	
	Mannheim	Lyc	Döll	
	Mannheim	Gym	B/T, 440	
	Minden	Gym	B/T, 201	
	München	Gym	B/T, 371	s. 1786
	Nordhausen	RS	W, 282	
	Nürnberg	Gym	B/T, 319ff.	
	Nürnberg	LS	B/T, 319ff.	
	Potsdam	RS	S, 98	s. 1835
	Rinteln	Gym	B/T, 683	
	Rostock	Gym	B/T, 487	s. 1834
	Rostock	RS	B/T, 487	s. 1834
	Saarbrücken	Gym (RK)	W, 282	
	Schwerin	Gym	B/T, 623	
	Siegen	RS	W, 282	
	Soest	Gym	B/T, 208	s. 1810
	Stettin	Gym	B/T, 105f.	
	Stralsund	Gym (RK)	B/T, 110ff.	s. 1787
	Stuttgart	Gym	B/T, 360	s. 1797
	Stuttgart	RS	B/T, 367	
1836	Verden	Gym	B/T, 621	s. 1800
	Weilburg	Gym	B/T, 474	
	Weimar	?	Dattan	s. 1769
	Wismar	Gym	B/T, 493	
	Wismar	HBS	B/T, 493	
1837	Berlin	Königst. RS	W, 282	
	Duisburg	Gym (RK)	W, 282 f.	s. 1831
	Meseritz	RS	W, 283	
	Putbus	Päd	W, 283	
	Stolp	Gym (RK)	W, 283	
1838	Halle	RS	W, 283	s. 1784
	Küstrin	Rathsschule	W, 283	
	Lippstadt	HBS (?)	Wahlert	s. 1796
	Neiße	RS	W, 283	
	Stettin	Gym	S, 99	s. 1836
1839	Aschersleben	RS	W, 283	
	Göttingen	Gym (RK)	W, 283	

TABELLE 2: Belege für den Englischunterricht von 1770-1839

JAHR	ORT	SCHULFORM	QUELLE	BEMERKUNGEN
1839	Halberstadt	RS	W, 283	
	Quedlinburg	Gym (RK)	W, 284	
	Rinteln	Gym	S, 99	s. 1836
	Wesel	Gym	Steup	s. 1835
	Wolfenbüttel	Gym	S, 99	
	Württemberg	Obergym	S, 99	EU wahlfrei

Quellen (Kurztitel):

A3 — Schröder, *Linguarum Recentium Annales*, Bd. 3, Augsburg 1983

A4 — Schröder, *Linguarum Recentium Annales*, Bd. 4, Augsburg 1985

ADB — Allgemeine Deutsche Bibliothek

Ae — Ahle, *Die Anfänge des Unterrichts in der englischen Sprache*, Hamburg 1938

Apel — Apel, *Das preußische Gymnasium in den Rheinlanden und Westfalen*, 1984

B — Beck, "Die neueren Sprachen in den Markgrafenländern Ansbach und Bayreuth", *Zeitschrift f. frz. u. engl. Unterricht* 1910

B/T — Brauns und Theobald (Hrsg.), *Statistisches Handbuch der deutschen Gymnasien*, Kassel 1837

D — Dietze, *Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts an Handelsschulen*, Leipzig 1927

E — Ehrhart, "Geschichte des fremdsprachlichen Unterrichts in Württemberg", *Korrespondenz-Blatt f. die Gelehrten- u. Realschulen Württembergs* 1890

Eng — Engelsing, *Der Bürger als Leser*, Stuttgart 1974

F — Franke, *Geschichte der Herzoglichen Hauptschule zu Dessau*, 1885

G — Gilow, *Das Berliner Handelsschulwesen*, Berlin 1906

J — Junker, "Englischer Unterricht, geschichtlicher Abriss", *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik* 1904

N — Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik 1831, Bd. 1 u. 2

P — Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts*, Bd. 2, 3. Aufl., Berlin 1921

Par — Pariselle, "Englischer Unterricht, geschichtlicher Abriss", *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik* 1895

S — Schröder, *Die Entwicklung des Englischunterrichts an den deutschsprachigen Universitäten*, Ratingen 1969

W — Anton von Walter, *Zur Geschichte des Englischunterrichts an höheren Schulen*, Augsburg 1982

Wit — Wittenbrinck, *Zur Geschichte des höheren Schulwesens der Stadt Unna in Westfalen*, 1903

(Name) — Lehrbuchverfasser; Angaben über Unterrichtstätigkeit im Lehrbuch des jeweiligen Verfassers

**TABELLE 3: Englisch in den Stundentafeln
der höheren Schulen von 1840 bis 1882**

Abkürzungen:

BS = Bürgerschule, Gym = Gymnasium, HBS = Höhere Bürgerschule, ORS = Oberrealschule, RG = Realgymnasium, RS = Realschule, RS I.O. = Realschule erster Ordnung, StA = Studienanstalt
ges. = gesamte, ob. = obere, Gymkl. = Gymnasialklasse, fakult. = fakultativ

Fundstelle:

Die Seitenangaben in dieser Spalte beziehen sich auf Herbert Christ und Hans-Joachim Rang (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung 1700 bis 1945*, Band VII: Der Fremdsprachenunterricht in Stundentafeln, Band III: Neuere Fremdsprachen, Tübingen 1985 sowie in einem Fall auf Armin Reiche, "Die Entwicklung des Realschulwesens zu Bremen", Beilage zum Programm der Realschule in der Altstadt zu Bremen 1905.

Land/Ort	Jahr	Schultyp	Beginn in Klasse	Dauer in Jahren	Wochenstunden	Fundstelle
Bremen	1854	Gym	Quarta	5	je 2	S. 28
Bremen	1855	BS	Kl. 5 (unterste)	5 (ges. Schulzeit)	8,8,6,4,4	Reiche, S. 54
Preußen	1859	RS	Tertia	5 (6)	4,4,3,3,3	S. 75
Preußen	1859	HBS	2. Kl. (= vorletzte)	2	4,3	S. 264
Sachsen	1860	RS	Tertia	5 (6)	4,4,3,3,3	S. 76
Bremen	1864	RG	Quarta	7	je 4	S. 77
Bayern	1864	RG	4. Kurs (= Prima)	2	je 4	S. 78 f.
Preußen	1867	RS I.O.	UIII	5	je 4	III, S. 171 f.
Baden	1868	RG	4. Kl (= UIII)	5	je 3	S. 80
Bayern	1872	RG	3. Kurs (= UII)	4	2,2,3,3	S. 81 f.
Bayern	1874	StA	in 2 der ob. Gymkl	2	je 2 (fakult)	S. 31
Württemberg	1876	RS/ORS	Kl. 6 (= OIII)	5	3,3,3,2,2	S. 127 f.
Bayern	1877	RS	5. Kl. (= vorletzte)	2	je 5	S. 269
Sachsen	1877	Gym	UII	4	je 2 (fakult)	S. 32
Sachsen	1877	RS I.O.	Tertia	5	4,3,3,4,4	S. 83
Preußen	1882	RG	Tertia	6	4,4,dann 3	S. 85
Preußen	1882	ORS	UIII	6	5,5,dann 4	S. 129
Preußen	1882	HBS	Kl. 3 (= drittletzte)	3	5,4,4	S. 270
Anhalt	1882	RG	Tertia	4	4,4,3,3	S. 84
Sachsen	1882	Gym	OII	3	je 2 (fakult)	S. 35

Quellen- und Literaturverzeichnis

1. Benutzte Quellen

- Abbehusen, C. H.: *The Schoolboy's First Story-Book. A Preparation for Speaking and Writing the English Language.* 7. Aufl. Berlin 1872.
- Ahn, Franz: *Erstes Lesebuch für den Unterricht in der englischen Sprache.* Enthaltend: Letters of Lady M. W. Montague. Krefeld 1838.
- Ahn, Franz: *Englisches Lesebuch für höhere Töchter Schulen.* Köln 1861.
- Ahn, Franz: *Praktischer Lehrgang zur schnellen und leichten Erlernung der Englischen Sprache.* Erster Cursus. St. Louis 1877 (amerik. Ausgabe); 22. Aufl. Köln 1875.
- Albert, Ludwig: *Englisch-amerikanischer Dollmetscher.* Nebst einem Rathgeber für deutsche Auswanderer. 6. Aufl. Leipzig 1853.
- Albrecht, Heinrich Christoph: *Versuch einer critischen englischen Sprachlehre.* Halle 1784.
- Allgemeine Deutsche Bibliothek.* Rezensionen und Anzeigen der Bände: 12 (1770), 14 (1771), 15 (1771), 24 (1775), 26 (1775), 37 (1779), 57 (1784), 62 (1785), 65 (1786), 67 (1786) sowie des 32. Jg. 1787.
- Anon.: *Anmutiger Weg zur Erlernung der Englischen Sprache mit oder ohne Lehrer.* Braunschweig 1853.
- Anon.: *A compleat [sic] Vocabulary English and German. Oder der getreue Deutsche und Englische Dolmetscher,* welcher das Unentbehrlichste beyder Sprachen in kurzem zu erlernen aufrichtigst anweist. 3. Aufl. Marburg 1763.
- Anon.: *Englisches Lesebuch.* Gotha 1805.
- Anon.: *Kurze Anweisung zur Englischen Sprache für Anfänger.* Nach den Grundsätzen des Herrn Ludwigs. Weißenfels und Leipzig 1772.
- Anon.: "Über die Nothwendigkeit, beim Unterricht im Englischen die Lehre von der Aussprache als einen besonderen Zweig des Lehrstoffes zu behandeln und eine Bezeichnung der Aussprache anzuwenden", in: *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen.* 38. Jg. 1865, S. 285-298.
- Apel, Heinrich: *Leselehre des Englischen.* Neustadt a.d. Haardt 1870.
- Appleton, John L.: *A New and Practical Method of Learning to Read, Write and Speak the English Language in a Short Time.* 2. Aufl. Stuttgart 1858.
- Archenholtz, Johann Wilhelm von: "An die Freunde der englischen Litteratur und Sprache", in: *Neue Litteratur und Völkerkunde.* 1. Jg. 1787, S. 344-353.

- Arnold, Johann Franz: *Englisches Lese-Buch*. Heilbronn 1826.
- Arnold, Johann Franz: *Uebungsstücke zum Uebersetzen aus dem Deutschen in's Englische mit Nachweisung auf die Regeln der Grammatik*. Ludwigsburg 1844.
- Arnold, Johann Franz: *Praktische Grammatik der englischen Sprache*. 4. Aufl. Stuttgart 1847 (1. Aufl. 1825).
- Arnold, Theodor: *Grammatica Anglicana Concentrata*, oder kurzgefaßte englische Grammatica, worinnen die zur Erlernung dieser Sprache unumgänglich nötigen Grundsätze aufs deutlichste und leichteste abgehandelt sind. 11. Aufl. Jena und Leipzig 1805 (1. Aufl. 1736); 16. Aufl. umgearbeitet von Johann Anton Fahrenkrüger, Jena 1838.
- Asch, M.: Fordert der Unterricht in jeder Sprache eine besondere Methode, oder findet darüber namentlich bei den neueren Sprachen Gleichheit statt? Diss. phil. Jena 1874.
- Asher, David: *On the Study of Modern Languages in General and of the English Language in Particular*. Leipzig 1859.
- Asher, David: *Über den Unterricht in den neueren Sprachen, spezieller der englischen an unseren Universitäten u. höheren Schulen*. Berlin 1881.
- Aubrey, James: *Elementarbuch zur Erlernung der Englischen Sprache*. Nach dem Ahn'schen und Seidenstücker'schen Elementarbuch der Französischen Sprache bearbeitet. 3. Aufl. Altona 1854 (1. Aufl. 1836).
- Bailey, Nathan: *An Universal Etymological English Dictionary etc.* London 1721.
- Basedow, Johann Bernhard: *Vorstellung an Menschenfreunde ...* (Hamburg 1768). Hrsg. von Albert Richter. Leipzig 1893.
- Basedow, Johann Bernhard: *Methodenbuch*. In: *Ausgewählte Schriften*. Hrsg. von Hugo Göring. Langensalza 1880.
- Basedow, Johann Bernhard: *Elementarwerk*. Hrsg. von Theodor Fritzsche. Hildesheim 1972.
- Baskerville, Alfred: *Praktisches Lehrbuch der englischen Sprache*, in welchem die wichtigsten Regeln der Grammatik durch eine große Menge von Beispielen erklärt und dem Gedächtnisse eingeprägt werden, wogegen zugleich eine strenge Stufenfolge vom Leichten zum Schweren beobachtet worden ist. 5. Aufl. Oldenburg 1853 (1. Aufl. 1847).
- Baskerville, Alfred: *An English Grammar for the Use of the Germans*. 7. Aufl. Köln 1896 (Nachdruck der 2. Aufl. 1866).
- Baudissin, Thekla von: *Englische Sprachlehre*. Nach der in englischer Sprache verfaßten English Grammar des Lindley Murray. Deutsch bearbeitet und allen Englisch lernenden Damen gewidmet. Wien 1846.
- Baumgarten, Adolph: "Die neuern Sprachen und die Realschule", Programm der Herzoglichen Realschule zu Coburg 1867.
- Behn-Eschenburg, Hermann: *Elementarbuch der englischen Sprache für Mittelschulen, Sekundarschulen etc.* 6. Aufl. Zürich 1895 (1. Aufl. 1870).
- Behnsh, Ottomar: *English Made Easy. Praktischer Lehrgang zur leichten und schnellen Erlernung der Englischen Sprache*. Erster Cursus. 5. Aufl. Breslau 1849 (1. Aufl. 1840).
- Benson, Chris; Dillmann, A.: *Englisches Lesebuch für höhere Lehranstalten*. Berlin 1875.
- Berg, Gerhard van den: *Praktischer Lehrgang zur schnellen und leichten Erlernung der englischen Sprache*. Erster Cursus. Zweiter Cursus. Hamburg 1847.

- Berger, Hermann: *Praktischer Lehrgang zur schnellen und leichten Erlernung der Englischen Sprache*. Wien 1881.
- Bischoff, W.: *Systematische Grammatik der Englischen Sprache nebst zahlreichen Übungs- und Leseestücken*. Berlin 1879.
- Blind, K.: *Grammatik der englischen Sprache mit Uebungs-Beispielen für Realschulen und höhere Lehranstalten*. Erster Theil: Die Formenlehre. Köln 1872.
- Boethke, C. A.: *Englisches Uebungsbuch zunächst für Realschulen*. Cursus für Tertia. Thorn 1878.
- Böttger, Friedrich August: *Elementar-Lehrbuch der Englischen Sprache für Deutsche*. In zwei Abtheilungen: Erste Abtheilung — Sprechlehre; Zweite Abtheilung — Sprachlehre. Leipzig 1850.
- Bohm, C.: *Das Prinzip der Anschauung angewendet auf den Elementarunterricht in lebenden Fremdsprachen*. Braunschweig 1878.
- Boltz, August: *Neuer Lehrgang der Englischen Sprache nach einer neuen praktischen, analytischen, theoretischen, synthetischen Methode*. 3 Bde. Berlin 1852.
- Booch-Arkossy, F.: *Praktisch-theoretischer Lehrgang der englischen Schrift- und Umgangssprache nach der Robertson'schen Methode*. Zum ersten Male mit durchgängiger Anwendung des phonetischen Systems von Pitman und Ellis zur leichten und richtigen Aussprache und Betonung. Dessau 1856.
- Borheck, August Christian: *Englische Sprachlere [sic] für Deutsche*. Zum Gebrauch seiner Zuhörer. 2. Aufl. Lemgo 1781.
- Boyle, George: *Englische Aufsätze*. Nebst einer theoretischen Anleitung und 170 Dispositionen zum Anfertigen derselben für die oberen Klassen der höheren Lehranstalten. Wiesbaden 1875.
- Brauneck, Friedrich: "Das Englische, ein nicht zu unterschätzendes Bildungsmittel", Jahres-Bericht über den Zustand der Schulen zu Lübben in dem Schuljahr von Ostern 1871 bis Ostern 1872.
- Brauns und Theobald (Hrsg.): *Statistisches Handbuch der deutschen Gymnasien*. 1. Band für das Jahr 1836. Kassel 1837.
- Brecher, Moriz; Soffé, Emil: *Lehrbuch der Englischen Sprache*. 1. Teil: Sprach- und Sprechbuch. Wien 1890.
- Breitinger, Heinrich: *Englische Briefe*. Zum Rückübersetzen aus dem Deutschen ins Englische bearbeitet. Zürich 1883.
- Brennecke, Wilhelm: Vorwort zu Johann Heinrich Fölsing, *Lehrbuch der Englischen Sprache*. Zweiter Theil. 3. Aufl. Berlin 1846.
- Brennecke, Wilhelm: "Die Erlernung der englischen Sprache", Programm der Realschule zu Colberg 1851.
- Brennecke, Wilhelm: *Schulgrammatik der Englischen Sprache in Beispielen für Anfänger*. Posen 1856.
- Brennecke, Wilhelm: *Uebungsaufgaben zum Uebersetzen aus der deutschen in die englische Sprache für Anfänger*. Posen 1857.
- Bretschneider, Hermann: *Englisches Lesebuch für Real- und höhere Bürgerschulen*. Hannover 1879.
- Breymann, Hermann: *Sprachwissenschaft und Neuere Sprachen*. München 1876.

- Brüggemann, H.: "Über den Unterricht im Englischen", in: *Pädagogische Revue*. 6. Jg. 1843, S. 225-229.
- Buchenröder, Johann Nicolaus Carl: *Der getreue Englische Dolmetscher* oder kurzgefaßte Anweisung die Englische Sprache nach den Haupt- und Grundsätzen der Grammatik auf eine leichte und geschwinde Art zu erlernen. Hamburg und Schwerin 1776.
- Busch, Oscar; Skelton, Henry: *Handbuch der englischen Umgangssprache*. Eine ausgewählte und umfassende Sammlung von Redensarten über die gewöhnlichsten Begriffe und Gegenstände des Lebens. Leipzig 1855.
- Callin, F. A.: *Elementarbuch der englischen Sprache*. Erster Cursus. Hannover 1840; 12. Aufl. 1866; Zweiter Cursus. Hannover 1844; 2. Aufl. 1849.
- Callin, F. A.: *Englisches Lesebuch für die zweite Stufe des Unterrichts*. Hannover 1857; 2. Aufl. 1865.
- Callin, F. A.: *Englisches Lesebuch für die dritte Stufe des Unterrichts*. 5. Aufl. Hannover 1857.
- Callin, F. A.: "Der Unterricht in den fremden neueren Sprachen auf der Mittelschule", Siebenter Bericht über die Mittelschule zu Hannover 1867.
- Campe, Joachim Heinrich (Hrsg.): *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher*. Hamburg 1785-1792.
- Campe, Joachim Heinrich: "Hauptsätze der sogenannten neuen Erziehungstheorie, das Sprachstudium überhaupt und die lateinische Sprache insonderheit betreffend ...", in: *Braunschweigisches Journal*. 3. Bd., 9. Stck. 1788, S. 82-110 und 10. Stck. 1788, S. 201-230.
- Christiani, Christian: *Neue englische Sprachlehre*. Göttingen 1799.
- Clairmont, Carl Gaulis: *Vollständige Englische Sprachlehre*, die Syntaxis in dreißig Lectionen eingetheilt, durch Beispiele erläutert, von einer stufenweisen Reihe von Uebungen mit genauer Betonung der vorkommenden englischen Wörter begleitet, und mit einem separirten Schlüssel versehen, wodurch jeder Schüler seine Fehler, ohne Hilfe eines Lehrers selbst ausbessern kann. 2. Aufl. Wien 1844 (1. Aufl. 1838).
- Clairmont, Carl Gaulis: *Reine Grundlehre der Englischen Sprache*. Mit einem ersten Lesebuch nach der Interlinearmethode hrsg. von James Lewis. 6. Aufl. Wien 1861.
- Claus, W.: *Englische Elementargrammatik nebst Lese- und Übungsstücken*. Leipzig 1870.
- Crabb, George: *Neue practische Englische Grammatik*. 6. Aufl. Frankfurt 1837 (1. Aufl. 1803).
- Crabb, George: *The New London Echo*. Eine Sammlung acht englischer Redensarten, welche im geselligen Leben vorkommen, und die man täglich hören kann, wenn man in London lebt. Englisch und deutsch. Hrsg. von Sigismund Gewinner. München 1845.
- Crome, Friedrich Wilhelm: *Selbstbiographie*. Stuttgart 1833.
- Dalen, Carl van: *Heuristisches Elementarbuch der englischen Sprache*. 2. Aufl. Erfurt 1859.
- Dammholz, Rudolf: *Englisches Lehr- und Lesebuch für höhere Mädchenschulen und Mittelschulen* (= G. Ebener's Englisches Lesebuch für Schulen und Erziehungsanstalten, Ausgabe B). Erster Teil: Erstes Unterrichtsjahr. Hannover 1896.
- Dattan, Chr. W. Fr.: *Leitfaden für den ersten Unterricht in der englischen Sprache nach T. Robertsons Methode*. Für Real- und höhere Töchterschulen. Gotha 1836.
-

- Degenhardt, Rudolph: *Naturgemäßer Lehrgang zur schnellen und gründlichen Erlernung der Englischen Sprache*. Elementarkursus. 3. Aufl. Bremen 1861 (1. Aufl. 1859); 29. verb. Aufl. 1877.
- Degenhardt, Rudolph: *Naturgemäßer Lehrgang zur schnellen und gründlichen Erlernung der Englischen Sprache*. Zweiter Kursus: Schulgrammatik. 3. Aufl. Bremen 1869.
- Degenhardt, Rudolph: *Erstes Englisches Lesebuch*. 3. Aufl. Bremen 1875.
- Degenhardt, Rudolph: *Lehrgang der Englischen Sprache*. I. Grundlegender Teil. 51. Aufl. Dresden 1891 (Bearb. von P. B. und K. E.).
- Deinhardt, Johann Heinrich: *Der Gymnasialunterricht nach den wissenschaftlichen Anforderungen der Zeit*. Hamburg 1837.
- Deutschbein, Carl: *Theoretisch-praktischer Lehrgang der englischen Sprache mit genügender Bezeichnung der Aussprache für höhere Schulen*. Köthen 1875; 3. Aufl. 1877; 8. Aufl. 1884; 10. Aufl. 1888; 22. Aufl. (hrsg. von Max Deutschbein und Karl Wildhagen) 1913.
- Deutschbein, Carl: *Praktischer Lehrgang der englischen Sprache mit genügender Berücksichtigung der Aussprache für höhere Schulen*. Ausg. B: Bearbeitung nach der induktiven Methode. 19. Aufl. Köthen 1902.
- Döll, J. Ch.: *Lehrbuch der englischen Sprache nach Hamilton'schen Grundsätzen*. Mannheim 1836.
- Döscher, E. A.: *Theoretisch-praktische englische Grammatik für Anfänger und Geübtere*. Mit Übungen, welche bis zu einem gewissen Theile des Werkes nach einer eigenen, theilweise neuen, die Erlernung der Sprache bedeutend erleichternden Methode bearbeitet sind. Bremen 1845.
- Doherty, Hugh: *English Grammar on universal principles*, written specially for the use of students who cannot spend much time and money on confused methods; and for tutors who wish to render the study of grammar clear and easy. Stuttgart 1842.
- Dusch, Johann Jacob: *The Student's Miscellany*. A New Select Collection of Various Pieces in Prose and Verse, for Instruction and Entertainment in General. Chiefly for the Use of Students at Colleges and Universities. 2 Bände. Flensburg 1779 und 1780.
- Eb, Karl Wilhelm: *Englische Grammatik*. Vollständiges Lehrgebäude der Englischen Sprache für Deutsche. Mit Hinweisung auf die Regeln der Muttersprache und das Verwandte anderer Sprachen, für den Selbstunterricht und die Lehrstunde, nach wissenschaftlichen Grundsätzen und auf eigene Erfahrung gegründet. Leipzig 1840.
- Ebeling, Christoph Daniel: *Vermischte Aufsätze in englischer Prose hauptsächlich zum Besten derer welche diese Sprache in Rücksicht auf bürgerliche Geschäfte lernen wollen*. 4. Aufl. Hamburg 1784.
- Ebers, Johannes: *Elementarbuch zur leichtern Erlernung der Englischen Sprache in zwei Theilen*. Erster Theil: Neue praktische Grammatik der Englischen Sprache. 3.(?) Aufl. Berlin 1802 (1. Aufl. vermutl. 1794); 4. Aufl. unter dem Titel: *Theoretische und praktische Grammatik der Englischen Sprache nebst einer Auswahl von englischen, mit den gehörigen Tonzeichen versehenen, Originalstücken*. Halle 1812.
- Ebers, Johannes: *Neueste deutsche Chrestomathie zur Übung im Übersetzen aus dem Englischen und hauptsächlich aus dem Deutschen ins Englische*. Zum Gebrauch für Anfänger in der englischen Sprache. Berlin 1802.

- Ebers, Johannes: *Englisches Lesebuch für die gebildetere Jugend und zum Gebrauch für Schulen*. Leipzig 1803.
- Eden, A. O.: *Englisches Lesebuch für Deutsche Töchter*. Oldenburg 1855.
- Ehlers, Martin: *Gedanken von den zur Verbesserung der Schulen notwendigen Erfordernissen*. Altona/Lübeck 1766; auszugsweiser Nachdruck in: Flechsig, Karl-Heinz (Hrsg.): *Neusprachlicher Unterricht I*. Weinheim 1965, S. 45 ff.
- Ehlers, Martin: *Gedanken vom Vocabellernen bey dem Unterricht in Schulen*. Altona 1770; ausführliche Rezension in: *Allgemeine Deutsche Bibliothek*, 14. Bd. 2. Stück 1771, S. 311-321.
- Ellis, Alexander John: *The Essentials of Phonetics*. London 1848.
- Elze, Karl: *Die englische Sprache und Literatur in Deutschland*. Dresden 1864.
- Engelmann: "Ueber ein Erleichterungsmittel des Sprachunterrichts, und der eignen Erlernung der Sprache ohne Hülfe eines Lehrers", in: Johann Christoph Friedrich GutsMuths (Hrsg.): *Bibliothek der Pädagogischen Literatur*. 1800, 1. Band, Viertes Stück, S. 414 ff.
- Eschenburg, Johann Joachim: *Entwurf einer Geschichte des Collegii Carolini in Braunschweig 1745-1808*. Berlin und Stettin 1812 (Nachdruck Braunschweig 1974).
- Eulenstein, Carl: *Grammatik der englischen Umgangssprache*. Mit besonderer Rücksicht auf Diejenigen, welche es in möglichst kurzer Zeit zum Sprechen bringen wollen. Stuttgart 1859.
- Everill, G.: *Lehrbuch der englischen Sprache* bestehend aus einer kleinen Grammatik und Leseübungen mit Interlinear-Übersetzung und Zeichen zur leichteren Erlernung der Aussprache. Erste Abtheilung: Grammatik. 2. Aufl. München 1852.
- Everill, G.: *Lehrbuch der englischen Sprache ...*. Zweite Abtheilung: Leseübungen. München 1855.
- Ey, Adolf: "Die neueren Sprachen auf dem Gymnasium im Dienste der Geschichte", in: *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen*. 55. Bd. 1876, S. 309-314.
- Fahrenkrüger, Johann Anton (Bearb.): *Theodor Arnolds Englische Grammatik*, ganz umgearbeitet und sehr vermehrt von Johann Anton Fahrenkrüger. 16. Aufl. Jena 1838.
- Falkmann, Christian Friedrich: *Einige Bemerkungen über den Unterricht in den neuern Sprachen*. Lemgo 1839.
- Feller, Friedrich Ernst: *Handbuch der englischen Sprache*. 2. Aufl. Leipzig 1853.
- Fick, Johann Christian: *Theoretisch-praktische Anweisung zur leichtern Erlernung der Englischen Sprache*. Erster Theil: Praktische Englische Sprachlehre für Deutsche beiderlei Geschlechts. Nach der in Meidingers französischen Grammatik befolgten Methode... 3. Aufl. Erlangen 1800 (1. Aufl. 1793); 19. Aufl. Erlangen 1837.
- Fick, Johann Christian: *Theoretisch-praktische Anweisung zur leichtern Erlernung der Englischen Sprache*. Zweiter Theil: Englisches Lesebuch oder auserlesene Sammlung von Aufsätzen aus den besten Englischen Schriftstellern ... 3. Aufl. Erlangen 1809 (1. Aufl. 1800); 6. Aufl. Erlangen 1828; 7. Aufl. 1837.
- Fick, Johann Christian: *English Dialogues upon the most common subjects of life*, with an english-german Vocabulary, for schools and private use. Erlangen 1813.
- Ficken, Friedrich Adolph: *Lehrbuch der englischen Sprache, auf eine Vereinigung der älteren und neuern Grundsätze gestützt*. In drei Abteilungen. Jena 1837.

- Fiedler, Eduard: *Wissenschaftliche Grammatik der englischen Sprache*. Erster Band. Zerbst 1850.
- Fison, E.; Ziegler, M.: *Auswahl charakteristischer Prosastücke und Dichtungen aus der englischen Literatur*. Halle 1873.
- Flügel, Johann Gottfried: *Vollständige Englische Sprachlehre für den ersten Unterricht sowohl, als für das tiefere Studium*. Nach den besten Grammatikern und Orthoepisten. Leipzig 1824.
- Fölsing, Johann Heinrich: *Lehrbuch der englischen Sprache*. Erster Theil: *Lehrbuch für den elementaren Unterricht in der Englischen Sprache*. Mit vielen Lesestücken und Uebungen zum Uebersetzen aus dem Deutschen in das Englische. 13. Aufl. Berlin 1863 (1. Aufl. 1840); 23. Aufl. bearb. von John Koch 1887.
- Fölsing, Johann Heinrich: *Lehrbuch der englischen Sprache*. Zweiter Theil: *Lehrbuch für den wissenschaftlichen Unterricht in der Englischen Sprache*. Mit vielen Uebungsstücken zum Uebersetzen aus dem Deutschen in das Englische. 6. Aufl. Berlin 1853; 11. Aufl. 1863.
- Franken, August: "Ziel und Methode des englischen Unterrichts auf Realschulen", Programm der Realschule I. Ordnung zu St. Petri und Pauli in Danzig 1874.
- Freund, Wilhelm: *Praktisches Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache*. Erster Cursus. Breslau 1855.
- Freund, Wilhelm: *Praktisches Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache*. Zweiter Cursus. Breslau 1856.
- Friese, Jakob Bernhard: *Principles of Politeness and of Knowing the World by J. Trusler. Ein englisches Lesebuch für Schulen und den Selbstunterricht junger Leute beiderlei Geschlechts ...* Altona 1809.
- Gands, P.: *Anleitung zur Erlernung der Englischen Sprache*. 19. Aufl. Frankfurt 1886 (1. Aufl. 1848); 24. Aufl. 1904; 27. Aufl. 1924.
- Gantter, Ludwig: *Study and Recreation*. Englische Chrestomathie für Real- und Gelehrte Schulen und den Privatgebrauch. Stuttgart 1848.
- Gantter, Ludwig: *Practische Schul-Grammatik der Englischen Sprache*. Erste Abtheilung. Stuttgart 1849; 3. Aufl. 1855.
- Gantter, Ludwig: *Practische Schul-Grammatik der Englischen Sprache*. Zweite Abtheilung. Stuttgart 1851.
- Gantter, Ludwig: *Collection of English Letters*. Mustersammlung Englischer Originalbriefe als Stylübungen für den Schul- und Privat-Gebrauch. Stuttgart 1856.
- Gantter, Ludwig: *Lessons of English Conversation*. Englische Sprechschule enthaltend Materialien zu logisch geordneten Sprechübungen im reinen englischen Idiom. Stuttgart 1859.
- Gantter, Ludwig: *Readings in Prose and Poetry*. Englisches Lesebuch zu dem Zwecke der cursorischen Lectüre für obere Realclassen, Töchterinstitute und Fortbildungsschulen. Stuttgart 1867.
- Gantter, Ludwig: "Englische Sprache", in: K. A. Schmid (Hrsg.): *Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens*. Gotha 1860, S. 112-126.
- Gaspey, Thomas: *Englische Conversations-Grammatik für Deutsche*. Nach einer originellen und faßlichen Methode bearbeitet, vermittelst welcher man diese Sprache in einigen

- Monaten erlernen kann. Heidelberg 1851; 16. Aufl. revid. von Emil Otto 1872; 19. Aufl. bearb. von A. Mauron 1883; 22. Aufl. bearb. von H. Runge 1895.
- Gaspey, Thomas: *Englisches Conversations-Lesebuch für die mittleren und unteren Klassen*. Heidelberg 1856; 4. Aufl. 1872.
- Gedike, Friedrich: *Aristoteles und Basedow oder Fragmente über Erziehung und Schulwesen bei den Alten und Neuern*. Berlin und Leipzig 1779.
- Gedike, Friedrich: "Einige Gedanken über den mündlichen Vortrag des Schulmanns", in: *Gesammelte Schulschriften*. Berlin 1789, S. 381 ff.
- Gedike, Friedrich: "Praktischer Beitrag zur Methodik des öffentlichen Schulunterrichts", in: *Gesammelte Schulschriften*. Berlin 1789, S. 75 ff.
- Gedike, Friedrich: "Einige Gedanken über Schulbücher und Kinderschriften", in: *Gesammelte Schulschriften*. Berlin 1789, S. 422 ff.
- Gedike, Friedrich: "Über Berlin. Von einem Fremden. Dreiundzwanzigster Brief", in: *Berlinische Monatsschrift*. 3. Bd. 1784.
- Gedike, Friedrich: *Nachtrag zur Geschichte der Berlinischen Gymnasien*. Berlin 1796.
- Gedike, Friedrich: *Englisches Lesebuch für Anfänger nebst Wörterbuch und Sprachlehre*. 2. Aufl. Berlin 1797.
- Genlis, Frau von: *Englische und Deutsche Gespräche für alle Fälle des menschlichen Lebens bearbeitet*. Nebst deutschen Uebungsaufgaben und einem besonderen Anhang von der Kenntniß der, der Englischen Sprache eigenen Ausdrücke (Idiotismen) von J. H. Lloyd. Ein Beytrag zu den englischen Sprachbüchern von J. Ch. Fick. Graetz 1809.
- Georg, L.: *Elementargrammatik der Englischen Sprache mit stufenweise eingelegten Übersetzungsaufgaben, Lesestücken und Sprechübungen nebst zwei vollständigen Wörterverzeichnissen*. Eine praktisch-theoretische Anleitung, die englische Sprache in kurzer Zeit verstehen, sprechen und schreiben zu lernen. 5. Aufl. Leipzig 1872 (1. Aufl. 1862); 11. Aufl. 1889.
- Gesenius, F. W.: *Lehrbuch für den ersten Unterricht in der Englischen Sprache*. Bremen 1864.
- Gesenius, F. W.: *Lehrbuch der englischen Sprache*. Erster Theil: *Elementarbuch der englischen Sprache nebst Lese- und Übungsstücken*. 6. Aufl. Halle 1874; 12. Aufl. 1885; 21. Aufl. 1898.
- Gesenius, F. W.: *Lehrbuch der englischen Sprache*. Zweiter Theil: *Grammatik der englischen Sprache nebst Übungsstücken*. 5. Aufl. Halle 1878; 8. Aufl. 1887.
- Glauning, Friedrich: *Lehrbuch der englischen Sprache für Schulen wie zum Selbstunterricht*. Grammatik. Übungsbuch. Erster Teil: Laut- und Formenlehre. Nördlingen 1880; 2. Aufl. 1886.
- Glauning, Friedrich: *Lehrbuch der englischen Sprache*. Grammatik. Übungsbuch. Zweiter Teil: Syntax. Nördlingen 1881; 2. Aufl. 1890.
- Glauning, Friedrich: *Didaktik und Methodik der einzelnen Lehrfächer*. Englisch. München 1895.
- Goll, Hermann: *Der Humanismus in Realschulen auf Grund der vollständigen Ausbildung in lebenden Sprachen gegenüber dem gymnasialen Lateinunterricht*. Karlsruhe 1866.
- Graeser, Karl: *The Spelling Reform*. Leipzig 1852.
- Graeser, Karl: *Praktischer Lehrgang zur schnellen und leichten Erlernung der Englischen Sprache*. Nach Ahn's Methode. Erster Kursus. 15. Aufl. Leipzig 1889 (1. Aufl. 1856).
-

- Graeser, Karl: *Praktischer Lehrgang zur schnellen und leichten Erlernung der Englischen Sprache*. Zweiter Kursus: Erstes Englischs Lesebuch. Mit deutschen Übungsstücken zur Befestigung in der Elementargrammatik. 7. Aufl. Leipzig 1891.
- Gratz, Karl: *Englisches Sprachbuch*. Karlsruhe 1836.
- Grewe, H.: *Englisches Lesebuch*. Hannover 1884.
- Grimm, Jacob; Grimm, Wilhelm: *Deutsches Wörterbuch*. 9. Band. Bearbeitet von Moriz Heyne u. a. Leipzig 1899.
- Großcurth, F.; Rosell, D.: *Lehrbuch der Englischen Sprache*. 1. Cursus: Elementarbuch. Mit besonderer Berücksichtigung der Aussprache nach Plötz. Göttingen 1861.
- Grüning, Andreas: *Englische Grammatik für Deutsche mit Beyspielen, Uebungen und Proben zur Anwendung der Regeln*. Hamburg 1810.
- Gurcke, Gottfried: *Praktischer Lehrgang zur leichten und gründlichen Erlernung der englischen Sprache, eine elementarische Sprech- und Sprachschule*. Erster Cursus. Hamburg 1852; 4. Aufl. 1873; 27. Aufl. bearb. von Christian Lindemann 1890.
- Gurcke, Gottfried: *Englische Schulgrammatik*. I. Theil: Elementarbuch. 4. Aufl. Hamburg 1873.
- Gurcke, Gottfried: *Englische Schulgrammatik*. II. Theil: Grammatik für Oberklassen. 3. Aufl. Hamburg 1878.
- Gurcke, Gottfried: *Englisches Elementar-Lesebuch*. Neu bearb. von Chr. Lindemann. 39. Aufl. Hamburg 1925.
- Gutbier, Adolf: *Ideen über den Unterricht in den modernen Sprachen*. Augsburg 1854.
- Gutbier, Adolf: "Was ist zu thun, wenn der Unterricht in den neuen Sprachen in Schulen, welche die alten Sprachen nicht pflegen, in einen organischen Zusammenhang kommen soll?", in: *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen*. 27. Jg. 1860, S. 149-176.
- Haas, Caroline: *Deutsch-Französisch-Englische Kinder-Gespräche zunächst für Mädchen von 8 bis 14 Jahren*. Darmstadt 1855.
- Haas, Caroline: *Deutsch-Französisch-Englische Sprechübungen zunächst für Mädchen von 10 bis 14 Jahren*. Oppenheim und Darmstadt 1863.
- Hack, J.: *Die vergleichende Sprachmethode*. Frankfurt 1865.
- Haubold, Rudolf: "Der neusprachliche Unterricht in Sachsen", Jahresbericht des städtischen Realgymnasiums zu Chemnitz 1897.
- Hauschild, Ernst Innozenz: *Die Bildungselemente der deutschen, französischen und englischen Sprache*. Leipzig 1847.
- Hauschild, Ernst Innozenz: *Ueber formale und reale Bildung*. Leipzig 1849.
- Hauschild, Ernst; Mickelthwate, John: *Elementarbuch der englischen Sprache nach der cultivirenden Methode bearbeitet*. 2. Aufl. Leipzig 1850.
- Hauschild, G. R.: "Englischer Sprachunterricht", in: *Pädagogischer Jahresbericht*. 31. Jg. 1879, S. 390 ff.
- Haußner, Friedrich Wilhelm: *Gründliche Unterweisung in der Englischen Sprache*. Oder Darstellung aller Regeln der englischen Sprache erläutert durch deutliche vom Leichten zum Schwerern aufsteigende Beyspiele. Leipzig 1805.
- Haymann, Christoph Johann Gottfried: "Christliche Schulgedanken von Schulwissenschaft". Programm der Annenschule Dresden 1768.

- Hecker, J. T. G.: *Elementarbuch der englischen Sprache*. Nach Joh. H. Ph. Seidenstücker's Methode bearbeitet. Erste Abteilung, Hamm und Leipzig 1823; 2. Aufl. 1831; Zweite Abteilung, Hamm und Leipzig 1826.
- Hedley, J. H.: *Praktischer Lehrgang zur schnellen, leichten und gründlichen Erlernung der Englischen Sprache*. Nach Dr. F. Ahn's bekannter Lehrmethode unter Hinzufügung einer kurzen Grammatik. Wien 1847.
- Hencke, Carl Joseph: *Neue englische Sprachlehre nach Johnson's und Murray's Grundsätzen mit einer vollständigen Chrestomathie aus den Werken der beliebtesten neueren Autoren zum Übersetzen aus dem Englischen ins Deutsche und einem Anhang zweckmäßiger Aufsätze zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Englische nebst unterlegtem nöthigen Wortregister*. 2 Teile. Hamburg 1825.
- Hergang, Karl Gottlob: "Lehrmethode", in: ders.: *Pädagogische Realencyclopädie*. 2. Bd. Grimma und Leipzig 1852, S. 169 f.
- Herrig, Ludwig: *The British Classical Authors*. Select Specimens of the National Literature of England from G. Chaucer to the Present Time. Poetry and Prose. 3. Aufl. Braunschweig 1852 (1. Aufl. 1849).
- Herrig, Ludwig (Bearb.): *Dr. Karl Franz Christian Wagner's Grammatik der Englischen Sprache*. Braunschweig 1857.
- Herrig, Ludwig: *First English Reading Book*. Englisch-Lesebuch für mittlere Classen höherer Lehranstalten. Braunschweig 1864.
- Herrig, Ludwig: *Aufgaben zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Englische*. Nebst einer Anleitung zu freien schriftlichen Arbeiten. 7. Aufl. Iserlohn 1864 (1. Aufl. Elberfeld 1844).
- Herrig, Ludwig; Viehoff, Heinrich: "Wünsche für das Studium der neueren Sprachen", in: *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen*. 3. Jg. 1848, S. 225-234.
- Herrmann, Georg Friedrich: *Praktische Englische Grammatik oder leichte Methode, die englische Sprache in kurzer Zeit gründlich zu erlernen*. Weißenfels und Leipzig 1796.
- Herrmann, Georg Friedrich: *J. Thomsons Jahreszeiten mit unterlegter Konstruktion und grammatischen, historischen und anderen Anmerkungen erleichtert für Lernende*. Weißenfels und Leipzig 1798.
- Heussi, Jacob: *Lehrbuch der englischen Sprache mit deutschen und englischen Uebungen und zugehörigen Wörterverzeichnissen*. Berlin 1831.
- Heussi, Jacob: *Grammatik der englischen Sprache*. Mit Berücksichtigung der neueren Forschungen auf dem Gebiete der allgemeinen Grammatik. Berlin 1846.
- Heussi, Jacob: *Neues Englisch-Lesebuch, oder Sammlung prosaischer und poetischer Aufsätze von den vorzüglichsten neueren englischen Schriftstellern*, nebst Vorübungen über die Aussprache und einem Wörterverzeichnis, in welchem die Aussprache mittelst Ziffernbezeichnung angegeben ist. 4. Aufl. Berlin 1855 (1. Aufl. 1836).
- Heussi, Jacob: "Bemerkungen über die Hamilton'sche Methode des Sprachunterrichts", in: *Central-Bibliothek der Literatur, Statistik und Geschichte der Pädagogik und des Schul-Unterrichts im In- und Auslande*. 2. Jg. 1839, S. 33-39.
- Heussi, Jacob: *Schulfragen unserer Zeit*. Parchim und Ludwigslust 1846.
- Heydemann, A.: "Elementarbücher" in: K. A. Schmid (Hrsg.): *Encyclopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens*. Gotha 1873, S. 75-82.
- Hillebrand, Josef: *Leitfaden zum vergleichenden Unterricht in der englischen Sprache für*

- höhere Unterrichtsanstalten und zum Selbstunterrichte nach Becker's System bearbeitet.* Mainz 1844.
- Hirzel: "Schulgrammatik", in: K. A. Schmid (Hrsg.): *Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens*. Gotha 1870, S. 99-116.
- Hoar, Rob. H.: *Englisch per Dampf!* Ganz neue Conversations-Methode, um in wenigen Tagen ohne alle Vorkenntnisse geläufig englisch sprechen zu lernen. Berlin 1884.
- Hoegel, Johann Baptist: *Lehrbuch der Englischen Sprache*. Erster Theil: Elementarbuch, oder praktisch methodische Anleitung zum Lesen und Verstehen, Sprechen und Schreiben des Englischen. 2. Aufl. Wien 1862.
- Hoegel, Johann Baptist: *Lehrbuch der Englischen Sprache*. Zweiter Theil: Compendium der englischen Grammatik und praktische Beispiele zur Anschauung der Regeln für den Satzbau und die Anwendung der einzelnen Redetheile. 2. Aufl. Wien 1862.
- Hoegel, Johann Baptist: "Bemerkungen über das Studium der englischen Vokabeln und mehrere methodische Behandlungsweisen an einigen Beispielen praktisch dargestellt", Sechszwanzigster Jahres-Bericht [sic] der Kaiserlichen Königlichen Ober-Realschule im III. Bezirk Wien für das Schuljahr 1876-1877, Wien 1877.
- Hoffa, J.: *Hülfsbuch zum Erlernen der englischen Sprache*. Nach der neuesten Auflage der Wagnerschen Englischen Sprachlehre für die Deutschen bearbeitet. Marburg 1841.
- Horn, Ewald (Hrsg.): *Verzeichnis der an den höheren Lehranstalten Preußens eingeführten Schulbücher*, Berlin und Leipzig 1901, S. 59 ff. und dasselbe, 2. Ausgabe, ebd. 1906, S. 49 ff.
- Huber, Victor Aimé: *Englisches Lesebuch für höhere Schulclassen*, Bremen 1833.
- Hünérkoch, Ludwig: *Vergleichende Sprachlehre*. Hannover 1818.
- Hüttner, John Christian: *High Life Below Stairs*. A Farce by James Townley. With a variety of German notes explanatory of the idioms and proverbial expressions, as well as the manners and customs alluded to. Tübingen 1802.
- Hundeiker, W. Theodor: *Neues englisches Lesebuch*. Eine Sammlung zweckmäßig geordneter und lehrreicher Lesestücke zum Unterricht in der englischen Sprache. 2. Aufl. von E. Kellner. Bremen 1832; 6. Aufl. von N. I. Lucas 1851.
- [Ibbeken, H. L.] Thompson, William: *Englische Grammatik*. Düsseldorf, Cleve und Leizig 1774.
- Ibbeken, H. L.: *Das Nöthigste der englischen Phraseologie, nebst einer grammatikalischen Einleitung*. Mannheim und Frankenthal 1780.
- Ibbeken, H. L.: *English Chrestomathia or Miscellaneous Pieces Selected from the Best English Writers*. Lemgo 1785.
- Isaac, Hermann: "Über neusprachliche Sprechübungen", in: *Central-Organ für die Interessen des Realschulwesens*. 10. Jg. 1882, S. 73-108.
- Jacotot, Joseph: *Enseignement universel. Langue Étrangère*, 2. Aufl. Paris 1830.
- Jäck, Heinrich Joachim: *Theoretisch-practisches Handbuch zur leichtesten Erlernung der englischen Sprache*. Erlangen 1804.
- Jässe, Wilhelm: "Das Englische nach seinen bildenden Elementen verglichen mit dem Französischen," Abhandlung zum Jahresbericht der Realschule I.O. zu Chemnitz zu Ostern 1876.

- Japha, Martin: *Praktische Vorschule der englischen Conversation*. Wolfenbüttel 1879.
- Jeep, Wilhelm: *Praktischer Lehrgang zur schnellen und leichten Erlernung der englischen Sprache*. Nach Ahn's Lehrgang des Französischen mit Angabe der Aussprache durch Bezifferung der Wörter und besonderer Rücksicht auf das germanische Element. Erster Theil. 2. Aufl. Leipzig 1855.
- Jung: "Vorschlag zu zweckmäßiger Erleichterung des Selbstunterrichts in Sprachen, sonderlich der Lateinischen," in: *Deutsche Monatsschrift*. 1793/1, Band 1, S. 62-71.
- Jung, G. M.: *Vollständige theoretisch-praktische Grammatik der Englischen Sprache*. Nach einem eigenthümlichen, durch vieljährige Erfahrung bewährten Systeme bearbeitet, mit einer großen Anzahl von Beispielen und Aufgaben versehen; wobei besondere Rücksicht auf die allmähliche Steigerung vom Leichtern zum Schwereren genommen wurde. Nürnberg 1853.
- Jung, G. M.: *Theoretisch-praktisches Lehrbuch der Englischen Sprache*. Nürnberg 1862.
- Jung, G. M.: *Erstes Englischs Lese- & Conversationsbuch*, gleichzeitig mit dem Unterrichte aus irgend einer englischen Grammatik oder englischem Lehrbuche, für Englische Unterklassen in allen Schulen, Gymnasien und Privatunterricht. Nürnberg 1863.
- Kade, Emil: *Anleitung zur Erlernung der englischen Sprache und zum Übersetzen ins Englische*. 9. Aufl. Hamburg 1884.
- Kaltschmidt, Jakob Heinrich: *William Cobbett's englische Sprachlehre*. 2. Aufl. Leipzig 1839.
- Kares, Otto: "Die Unterweisung in der französischen und englischen Aussprache", in: *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen*. 59. Bd. 1878, S. 377-392.
- Kettle, John Edwin: *Lehrbuch der Englischen Sprache für obere Classen*. Hamburg 1880.
- Klausing, Anton Ernst: *Kurze Anweisung zu einer richtigen Pronunciation der Englischen Sprache*. Leipzig 1783.
- Klinghardt, H.: *Ein Jahr Erfahrungen mit der neuen Methode*. Marburg 1888.
- Klopp, Onno: *Die Reform der Gymnasien in Betreff des Sprachunterrichts*. Leipzig 1848.
- Klostermann, Marie: *English Reader*. Ein Lesebuch für Anfänger mit Fragen und Wörterverzeichnis. Bonn 1883.
- Klotzsch, Th.: "Methode des fremdsprachlichen Unterrichts", Programm der Städtischen Realschule zu Borna 1883.
- Knorr, L. W.: *Praktische Grammatik der englischen Sprache*. Mit einer vollständigen Anleitung zur Aussprache des Englischen, nach den besten Orthoepisten Englands ... 3. Aufl. Leipzig 1835 (1. Aufl. 1828).
- Knott, W.: "Die Lecture englischer und französischer Werke aus dem Gebiete der Technik und Industrie an Gewerbeschulen", Jahresbericht über die höhere und niedere Gewerbeschule zu Barmen 1875.
- Kölle, Friedrich Ludwig: *Englisches Sprachbuch*. Naturgemäße Anleitung zur vollständigen Erlernung des Englischen. Das Lesen und Verstehen. Stuttgart 1850.
- König, Johann: *Der getreue Englische Wegweiser*, oder kurtze, doch gründliche Anleitung zur Englischen Sprache für die Teutschen. 6. Aufl. Leipzig 1755 (1. Aufl. 1706); 8. Aufl. 1768.
- Köster, Henrich Martin Gottfried: *Anleitung zur Französischen Sprache zum Gebrauch des Frauenzimmers und anderer, welche kein Latein verstehen*. Frankfurt und Leipzig 1761.

- Köster, Henrich Martin Gottfried: *Anweisung die Sprachen und Wissenschaften vernünftig zu erlernen und ordentlich zu studieren*. Frankfurt und Leipzig 1763.
- Köster, Henrich Martin Gottfried: *Gedanken von den niedren und hohen Schulen*. Frankfurt am Main 1765.
- Köster, Henrich Martin Gottfried: "Einige allgemeine Gedanken von der Lehrart in Sprachen und Wissenschaften", in: ders.: *Die neuesten Erziehungsbegebenheiten mit practischen Anmerkungen für das Jahr 1781*. 2. Jg. 4. Stück. Marburg 1781, S. 235 ff.
- Köster, Henrich Martin Gottfried: "Von dem Auswendiglernen überhaupt", in: ders.: *Die neuesten Erziehungsbegebenheiten mit practischen Anmerkungen für das Jahr 1781*. 2. Jg. 4. Stück. Marburg 1781, S. 246 ff.
- Köster, Henrich Martin Gottfried: *Recueil de pieces diverse en prose et vers tirées des auteurs les plus celebres [sic]*. o.O. o.J.
- Koldewey, Friedrich (Hrsg.): *Braunschweigische Schulordnungen von den ältesten Zeiten bis zum Jahre 1828*. 1. Bd. Berlin 1886; 2. Bd. Berlin 1890.
- Kortegarn, Arthur: "Vorschläge über eine bessere Vorbildung der Lehrer der neueren Sprachen für Realschulen", in: *Pädagogisches Archiv*. 13. Jg. 1871, S. 321-333.
- Kraenkel: "Der Unterricht in den neueren Sprachen an unsern Gelehrtschulen", Wissenschaftliche Beilage zum Constanzer Gymnasiums-Programme des Jahres 1872.
- Kramer, Johann Matthias: *Kurzverfaßte Anleitung zur Englischen Sprache*, worinnen die nöthigsten, und wesentlichsten grammatikalischen Regeln, nach der besondern Lehrart des weitberühmten Herrn Wilhelm Sewels also angewiesen worden, daß auch Unstudirte und Frauenzimmer bald, und mit leichter Mühe zu dem Lesen, Verstehen, Reden und Schreiben dieser Sprache gelangen können. Hamburg 1746.
- Kröger: "Ueber die neuen Methoden, fremde Sprachen zu lehren, welche Hamilton und Jacotot angegeben", in: Fr. H. Chr. Schwarz (Hrsg.): *Darstellungen aus dem Gebiete der Pädagogik*. Leipzig 1833, S. 345-377.
- Krünitz, Johann Georg: *Ökonomisch-technologische Encyclopädie oder allgemeines System der Staats-, Stadt-, Haus- und Landwirthschaft, und der Kunstgeschichte in alphabetischer Ordnung*. Band 161. Berlin 1834.
- Krummacher, Martin: *Ueber die Methode des englischen Unterrichts auf Realschulen*. Berlin 1879.
- Kruse, Carl Adolf Wernhard: *Der Sprachunterricht auf Realschulen, in seiner organischen Einheit dargestellt*. Leipzig 1845.
- Kühne, Friedrich Theodor: *Materialien zum Übersetzen ins Englische bestehend aus Uebungen der Hauptregeln, Erzählungen, Gesprächen und Briefen mit unterlegten passenden Wörtern und Redensarten für Anfänger und Geübtere*. 2. Aufl. Helmstedt 1805.
- Kühne, Friedrich Theodor: *Kurzgefaßte englische Sprachlehre nebst einem Lesebuche in welchem zum Besten der Anfänger auf die Regeln dieser Sprachlehre durchgehends hingewiesen wird*. Hannover 1815.
- Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: *Vorläufige Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium — Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen*. Englisch. Köln 1978.
- Kunkel, S.: *Lehrbuch der Englischen Sprache*. Erster oder etymologischer Theil. Worms 1853; Zweiter Theil: Lesebuch mit grammatischen Exkursen. Worms 1854.
- Lange: "Schulbücher", in: K. A. Schmid (Hrsg.): *Encyclopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens*. Gotha 1869, S. 904-920.

- Langstedt, Friedrich Ludwig: *Vorkenntnisse und Uebungen zur Erleichterung des Studiums der englischen Sprache für Deutsche beiderley Geschlechts*. Göttingen 1796.
- Langstedt, Friedrich Ludwig: *Uebungen zum Englisch-Schreiben* für junge Leute beiderlei Geschlechts in abgekürzter Verbindung mit gemeinnützigen und wissenschaftlichen Kenntnissen nach den Haupttheilen der Sprachlehre in Meidingers und Meinekes Methode bearbeitet. Nürnberg 1797.
- Lautenhammer, Johann: *Lehrbuch der Englischen Sprache*. 1. Teil: Aussprache. München 1881; 2. Teil: Formenlehre. 1881; 3. Teil: Syntax. 1883.
- Laycock, John: *New Dialogues. English and German*. For the Use of both Nations. 4. Aufl. Hamburg 1845.
- Lehmann, Ernst von: "Lehrplan für den französischen und englischen Unterricht", Programm der Realschule I. Ordnung zu Barmen 1880.
- Lehmann, Ignaz; Lehmann, Ernst: *Lehr- und Lesebuch der Englischen Sprache nach der Anschauungs-Methode mit Bildern*. I. Stufe: Die directe Anschauung. Mannheim 1872; II. Stufe: Die Anschauung im Bilde. Mannheim und Straßburg 1873.
- Lellmann, Carl: "Die Bedeutung der englischen Sprache als Bildungsmittel", Zweiter Jahresbericht über die höhere Bürgerschule zu Papenburg für das Schuljahr 1875-1876.
- Lentin, Lewis: *The British Stage or a Selection of Comedies from Modern Dramatic Writers*. Vol. 1. Göttingen 1793.
- Leroch, Michael: *The Methodical Guide to the English Language*. Prag 1795.
- Lichtenthal, D. P.: *Kurzgefaßte practische englische Sprachlehre nach Meidinger's Methode, nebst einer besondern Anweisung zur schnellen Erlernung des Lesens, und einer beygefüigten Synonymik der englischen Sprache*. Wien 1812.
- Linz, Friedrich: *Zur Tradition und Reform des französischen Unterrichts*. Langensalza 1896.
- Lloyd, Hannibal Evans: *Englische und deutsche Gespräche*. Ein Erleichterungsmittel für Anfänger. 6. Aufl. Hamburg 1827.
- Lloyd, Hannibal Evans: *Uebersetzungsbuch aus dem Deutschen ins Englische*. Mit Beziehung auf seine englische Sprachlehre verfaßt. Hamburg 1832.
- Lloyd, Hannibal Evans: *H. E. Lloyd's theoretisch-praktische Englische Sprachlehre für Deutsche*. Mit faßlichen Uebungen nach den Regeln der Sprache versehen. 5. Aufl. Hamburg 1837.
- Locke, John: *Some Thoughts Concerning Education*. 4. Aufl. London 1699.
- Lohmann, J. A.: *Evenings at Home*. Englisches Lesebuch für Schüler und Schülerinnen unterer und mittlerer Klassen. Quedlinburg 1865.
- Lowth, Robert: *A Short Introduction to English Grammar*. With Critical Notes. London 1762.
- Lucas, Newton Ivory: *Lehrbuch der englischen Sprache*. Bremen 1840.
- Ludwig, Christian: *Englisch-Teutsch-Französisch Lexicon*, worinnen nicht allein die Englischen Worte in ihrer gehörigen Ordnung, samt ihrer verschiedenen Bedeutung, sondern auch der Worte eigentlicher Accent, und die figürlichen Redensarten, Idiotismi und Sprichwörter enthalten sind, aus den besten und neuesten Englischen Dictionariis. Leipzig 1706.
- Lüdecking, Heinrich: *Englisches Lesebuch*. Erster Teil: Für untere und mittlere Klassen. 11. Aufl. Leipzig 1885 (1. Aufl. 1858).

- Lüdecking, Heinrich: *Englisches Lesebuch*. Zweiter Theil. Für obere Klassen. Wiesbaden 1864.
- Lüdger, Konrad: *Gespräche über die gewöhnlichsten Vorfälle im Leben, Englisch und Deutsch*. Auf den practischen Gebrauch des angehenden Erlerners dieser Sprachen berechnet. Erstes Bändchen. Leipzig 1823.
- Männel, Friedrich Albert: *Kaufmännische Englische Grammatik mit vielen Beispielen aus dem Geschäftsleben*. Ein theoretisch-praktischer Weg zur Erlernung merkantiler Correspondenz für Handelsschulen und angehende Kaufleute. Leipzig 1858.
- Mätzner, Eduard: *Englische Grammatik*. Zweiter Theil: Die Lehre von der Wort- und Satzfügung. Berlin 1865.
- Mager, Carl W.: *Deutsche Bürgerschule* (1840). Hrsg. von K. Eberhardt, Langensalza 1888.
- Mager, Carl W.: *Französisches Elementarwerk*. Erster Theil: Französisches Sprachbuch. 2. Aufl. Stuttgart und Tübingen 1842; Zweiter Theil: Französisches Lesebuch. 2 Bde. ebd. 1842.
- Mager, Carl W.: *Ueber Wesen, Einrichtung und pädagogische Bedeutung des schulmäßigen Studiums der neueren Sprachen und Litteraturen*. Zürich 1843.
- Mager, Carl W.: *Die genetische Methode des schulmäßigen Unterrichts in fremden Sprachen und Litteraturen*. 3. Bearb. Zürich 1846.
- Mahn, C. A. F.: *Lehrbuch der Englischen Sprache*. Nach dem vom Verfasser entdeckten und bearbeiteten System, Sprachen [...] auf eine leichte Art zu lernen. Berlin 1829.
- Mahn, C. A. F.: *Lehrbuch der Englischen Sprache*. Zweyter Theil. 2. Aufl. Berlin 1834.
- Mahn, C. A. F.: *Darlegung der Kunst, Sprachen auf die schnellste und leichteste Art sprechen zu lernen*. Berlin 1854.
- Manitius, Heinrich August: *Lehrbuch der englischen Sprache*. Dresden 1847.
- Meermann, Johann F.: *Fundamentaltabellen der englischen Sprache oder vollständige englische Sprachlehre tabellarisch entworfen*. Coburg 1794.
- Meidinger, Johann Valentin: *Erster Unterricht in der französischen Sprache*. 4. Aufl. Frankfurt/Main 1800.
- Meidinger, Johann Valentin: *Practische Französische Grammatik*, wodurch man diese Sprache auf eine neue und sehr leichte Art in kurzer Zeit gründlich erlernen kann. Frankfurt 1811.
- Melford, Henry Maria: *Vereinfachte Englische Sprachlehre*. Erste Studien vor dem Gebrauche der Wagner'schen Neuen Englischen Sprachlehre für die Deutschen. Braunschweig 1841.
- Melford, Henry Maria: *Englisches Lesebuch*. 5. Aufl. Braunschweig 1860 (1. Aufl. 1834).
- Michaelis, Johann David: "Zerstreuete Anmerkungen über das Gedächtniß", in: *Nützliche Sammlungen*. 86.-89. Stück 1758, Sp. 1361-1376, 1377-1386, 1393-1408, 1409-1416.
- Mösch, F.: *Die neueren Sprachen und ihr bildendes Element*. Kempten 1870.
- Monicke, C. H.: *English and German Dialogues Illustrating the More Striking Peculiarities of Both Languages*. 2. Aufl. Leipzig 1845 (1. Aufl. 1833).
- Morgenstern, Karl (Bearb.): *Gottfried Ebeners Englisches Lesebuch für Schulen und Erziehungsanstalten*. Stufe III. 2. Aufl. Hannover 1882.
- Moritz, Karl Philipp: *Englische Sprachlehre für die Deutschen*. Mit drei Tabellen, die Eng-

- lische Aussprache, Etymologie und Wortfügung betreffend. 5. Aufl. Berlin 1801 (1. Aufl. 1784).
- Motherby, Robert: *Exercitien über die Redetheile und über die Wortfügung der englischen Sprache nach der gewöhnlichen Folge in den Sprachlehren geordnet*. Königsberg 1822.
- Motherby, Robert: "Ueber das Lernen und Lehren neuerer Sprachen, mit untermischten Bemerkungen über Sprachen und Sprache überhaupt", in: F. W. Schubert (Hrsg.): *Historische und literarische Abhandlungen der königlichen deutschen Gesellschaft zu Königsberg*. Zweite Sammlung. Königsberg 1832, S. 117-164.
- Müchler, Johann Georg: *Englisches Lesebuch für die ersten Anfänger*. Berlin 1782.
- Müller, Gottfried Polycarpus: *Abriß der Schul-Studien, und desjenigen, so bishero auf dem Zittauischen Gymnasio praestiret worden, und mit Göttlicher Hülffe noch praestiret werden soll*. Zittau 1725.
- Müller, Theodor: *Methodisches Lehrbuch der englischen Sprache*. Erster Teil. 2. Aufl. Braunschweig 1889.
- Münch, Wilhelm: "Bemerkungen über die französische und englische Lectüre in den oberen Realklassen", Programm der Realschule Ruhrort 1879.
- Munde, Carl: *Erster Unterricht im Englischen*. Ein praktischer Lehrgang dieser Sprache, nach Ahn's Lehrgang des Französischen, mit sorgfältiger Berücksichtigung der Aussprache und vorzugsweiser Benutzung derjenigen Wörter, welche dem Deutschen gleich, oder doch mit ihm verwandt sind. Erste Abtheilung. 8. Aufl. Leipzig 1854; 12. Aufl. 1859; 21. Aufl. 1875.
- Munde, Carl: *Erster Unterricht im Englischen*. Zweite Abtheilung: Enthaltend die Grammatik auf ihre einfachsten Grundsätze zurückgeführt, nebst Übungen, einen anziehenden Briefwechsel, Formulare zu Wechselln, Quittungen etc. und eine Sammlung von Gesprächen. 9. Aufl. Dresden und Leipzig 1870.
- Munde, Carl: *Zweiter Unterricht im Englischen*. Ein praktisches Lehrbuch dieser Sprache. Dresden und Leipzig 1846.
- Munde, Carl: *English Edition or Key to Dr. Carl Munde's "Briefe zum Übersetzen in das Englische" or Familiar Letters, Notes, Classical Letters and Letters on America for the Use of Emigrants*. Leipzig and New York 1855.
- Murray, Lindley: *English Grammar Adapted to the Different Classes of Learners*. With an appendix containing rules, and observations for assisting the more advanced students to write with perspicuity and accuracy. 40. Aufl. Leipzig 1826 (1. Aufl. York 1795).
- Nachersberg, Johann Heinrich Ernst: *Englisches Formelbuch, oder Praktische Anleitung, auf eine leichte Art Englisch sprechen und schreiben zu lernen*. Breslau, Hirschberg und Lissa 1800.
- Natorp, O.: *Lehr- und Übungsbuch für den Unterricht in der englischen Sprache*. Erster Teil: Für die untere Lehrstufe; Zweiter Teil: Für die obere Lehrstufe. Wiesbaden 1885.
- Neumann, A.: *Kurzgefasste englische Sprachlehre für Anfänger*. Berlin 1833.
- Noeldeke, Georg Justus Friedrich: *Englisches Lese- und Übungsbuch zunächst zum Gebrauch beim Privatunterricht*. Oldenburg 1838.
- Nolte, Johann Wilhelm Heinrich; Ideler, Ludwig: *Handbuch der Englischen Sprache und Literatur* oder Auswahl interessanter chronologisch geordneter Stücke aus den klassi-

1. Benutzte Quellen

schen englischen Prosaisten und Dichtern. Nebst Nachrichten von den Verfassern und ihren Werken. Prosaischer Teil. 3. Aufl. Berlin 1808 (1. Aufl. 1793).

Oelschläger, W. (und T. Robertson): *Lehrbuch der englischen Sprache*. 3 Teile. 2. Aufl. Stuttgart 1850.

Oepke, S.: *Englisches Lesebuch*. Erster Teil: Unterstufe. Goslar 1882; Zweiter Teil: Mittelstufe. Goslar 1882.

Oepke, S.: *Lehrbuch der englischen Sprache*. Erster Teil: Grammatische Ergebnisse der englischen Lektüre nebst Übungsstücken. Goslar 1886.

Oepke, S.: *Lehrbuch der englischen Sprache*. Zweiter Teil: Schulgrammatik der englischen Sprache nebst Übungsstücken. Mittelstufe und Oberstufe. Bremen 1890.

Ollendorf(f), Heinrich Gottfried: *Neue Methode, eine Sprache in sechs Monaten lesen, schreiben und sprechen zu lernen*. Für das Englische bearbeitet. 3. Aufl. Leipzig und Paris 1864.

Onnen, Johann: *Kurze und faßliche Anweisung zur Englischen Sprache ...*. Münster 1782.

Oppen, Edward A.: "A few additional remarks on Dr. Poppo's Zusätze zu Wagners Grammatik der Englischen Sprache", in: *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen*. 20. Jg., 38. Bd., 1865; S. 104.

Ostendorf, J.: "Mit welcher Sprache beginnt zweckmäßigerweise der fremdsprachliche Unterricht?", Beilage zum Michaelis-Programm 1873 der Realschule I. Ordnung zu Düsseldorf.

Ottmann, Hugo: "Über die Wahl des Lesestoffes im englischen Unterricht auf der Realschule erster Ordnung", in: *Englische Studien*. 3. Jg. 1880, S. 338-355.

Otto, Emil: *Neues englisch-deutsches Gesprächbuch zum Schul- und Privatgebrauch*. Stuttgart 1864.

Palm, Friedrich: "Ueber Zweck, Umfang und Methode des Unterrichts in den classischen Sprachen auf den Gymnasien", *Bericht im Auftrage der ersten Versammlung sächsischer Gymnasiallehrer ...*. Leipzig 1848.

Payne, Joseph: *A Compendious Exposition of the Principles and Practice of Professor Jacotot's Celebrated System of Education*. London 1830.

Peipers, Wilhelm: *Über das Studium lebender Sprachen*. Düsseldorf 1852.

Pepin, Philip: *Englische und Deutsche Gespräche über nützliche und unterhaltende Materien, aus einigen der besten und neuesten Englischen Schauspiele gezogen ...*. Zum Gebrauch der Deutschen, welche sich befehligen, die Englische Sprache zu erlernen, und eine fließende Leichtigkeit im Sprechen zu erlangen. Göttingen 1777.

Perrin, John: *The Elements of English Conversation*, with New, Familiar and Easy Dialogues in French and English. Frankfurt 1833.

Petersen, F. W.: *Lehr- und Lesebuch für den Unterricht in der Englischen Sprache*. Leipzig 1846.

Pfalz, Franz: *Ueber den Bildungswerth der fremden Sprachen im Schulunterrichte*. Leipzig 1875.

Pfau, J. A.: *Der Sprachunterricht nach Hamilton und Jacotot für Lehrer an Gymnasien und Realschulen dargestellt*. Quedlinburg 1844.

Pierer, A. H. (Hrsg.): *Universal-Lexikon der Gegenwart und Vergangenheit oder neuestes*

- encyclopädisches Wörterbuch der Wissenschaften, Künste und Gewerbe*. 2. Aufl. Altenburg 1842.
- Pineas, A.: *Elementarbuch der englischen Sprache*. Hannover 1857.
- Plate, Heinrich: *The English Reader*. Eine Sammlung leichter Englischer Lesestücke für den ersten Unterricht in der englischen Sprache. Hannover 1850.
- Plate, Heinrich: *Methodisch-geordneter Lehrgang zur leichten und gründlichen Erlernung der englischen Sprache*. 1. Theil. Hannover 1850; 6. Aufl. 1859 unter dem Titel: *Vollständiger Lehrgang zur leichten, schnellen und gründlichen Erlernung der Englischen Sprache*. I. Elementarstufe; 50. Aufl. 1879; 53. Aufl. 1882.
- Plate, Heinrich: *Vollständiger Lehrgang zur leichten, schnellen und gründlichen Erlernung der Englischen Sprache*. II. Mittelstufe. 48. Aufl. 1887.
- Plate, Heinrich: *Lehrgang der Englischen Sprache*. I. Grundlegender Teil. Bearb. von Gustav Tanger. Leipzig 1899; 95. Aufl. 1920.
- Pleßner, Christian Heinrich: *Vollständiges auf die möglichste Erleichterung des Unterrichts abzielendes grammatisches Lehrbuch der englischen Sprache*. Stralsund 1828.
- Plötz, Karl: *Zweck und Methode der französischen Unterrichtsbücher*. 6. Aufl. Berlin 1892.
- Pölit, Karl Heinrich Ludwig: *Die Staatslehre, für denkende Geschäftsmänner, Kammeralisten und gebildete Leser*. 2. Teil. Leipzig 1808.
- Pölit, Karl Heinrich Ludwig: *Die Staatswissenschaften im Lichte unserer Zeit*. 2. Band. 2. Aufl. Leipzig 1827.
- Poppo, E. F.: "Zusätze zu Wagners Grammatik der englischen Sprache neu bearbeitet von Herrig (5. Aufl. 1857)", in: *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen*. 20. Jg., 37. Bd., 1865, S. 59-82 und 329-352.
- Prager, Johann Christian: *Englische Grammatik* oder leichte und gründliche Anleitung zur Erlernung der Englischen Sprache. Coburg 1764.
- Pünjer J.; Hodgkinson, F. F.: *Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache*. Hannover 1889.
- Reich, D.: *Englische Bibliothek*. Enthaltend eine Originalauswahl aus den vorzüglichsten Schriftstellern in den verschiedenen Zweigen der Englischen Literatur. Erste Abtheilung: Poetische Erzählungen. Erster Band. München 1832.
- Reichel, Georg: "Die neusprachlichen Lehrbücher an den höheren Lehranstalten Preußens im Schuljahr 1897/98", in: *Die Neueren Sprachen*. 7. Bd. 1899, S. 385 ff.
- Reinhardtstötner, Carl von: *Über das Studium der modernen Sprachen an den bayerischen Gelehrten-Schulen*. Landshut 1868.
- Resewitz, Friedrich Gabriel: *Die Erziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit*. 2. veränd. Aufl. Wien 1787 (Nachdr. hrsg. von Horst M. P. Krause, Glashütten i. Ts. 1975).
- Reuter, D. (Hrsg.): *Pädagogisches Real-Lexicon*. Nürnberg 1811.
- Ritter, Otto: *Anleitung zur Abfassung von englischen Briefen mit zahlreichen englischen Mustern und deutschen Übungen*. Für den Schul- und Privat-Gebrauch. 2. Aufl. Berlin 1883.
- Rothwell, J. S. S.: *Erstes Lehrbuch der englischen Sprache*. Nach einer verbesserten, leichten Methode, mit Berücksichtigung der Grundlage der Grammatik und beigefügter Aussprache. München 1858.
- Rubens, L.: *Leitfaden für den ersten Unterricht in der Aussprache des Englischen oder neue*

- praktische Anweisung das Englische richtig aussprechen und lesen zu lernen.* Dessau 1819.
- Rüdiger, J. C. C.: *Neuester Zuwachs der deutschen, fremden und allgemeinen Sprachkunde.* Drittes Stück. Leipzig 1784.
- Sachs, Carl: "Vorschlag zu einer Encyclopädie der modernen Philologie", in: *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen.* 23. Bd. 1858, S. 1-8.
- Sallwürk, Ernst: "Der fremdsprachliche Unterricht auf Anschauung gegründet", in: *Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.* 13. Jg. 1881, S. 247-257.
- Sammer, Rudolph: *Kurzgefaßte Englische Sprachlehre den Deutschen zur erleichterten und gründlichen Erlernung dieser Sprache herausgegeben und mit kritischen Anmerkungen erläutert.* Wien 1783.
- Saure, Heinrich: *Englisches Lesebuch für Höhere Mädchenschulen.* Kassel 1882.
- Saure, Heinrich: *Englisches Lesebuch für Realgymnasien, Oberrealschulen und verwandte Anstalten.* Drei Teile. Berlin 1885.
- Schade, Johann Peter Christoph: *Wesentlicher Unterricht zur Erlernung der Gross-Britannischen Sprache zum Gebrauch seiner Zuhoerer auf der Universitaet Jena entworfen.* Jena 1765.
- Scharnberger, H.: *Lehrbuch der Englischen Sprache.* Nach dem Robertson'schen Systeme für den öffentlichen und Privat-Unterricht. Bayreuth 1853.
- Schiffilin, Philipp: *Anleitung zur Erlernung der englischen Sprache.* Erster Kursus. Essen 1841; Zweiter Kursus. Essen 1846.
- Schilling: "Über den ersten Unterricht im Englischen", Programm der höhern Bürgerschule zu Elbing 1852.
- Schlözer, Wilhelm von: *Theoretisch-praktischer deutsch-englischer Sprach-denk-Leitfaden zur schnellen und leichten Erlernung der englischen Sprache.* Hamburg 1845.
- Schlözer, Wilhelm von: *Vollständige praktische deutsch-englische Sprachlehre.* 6. Aufl. Leipzig 1851.
- Schmeding, Fr.: "Bemerkungen über das Darstellen in fremden Sprachen, besonders im Französischen, nach seinem Bildungsmomente", 13. Programm der Vorschule und höheren Bürgerschule zu Oldenburg 1856.
- Schmid, C. A.: *Die Hamiltonische Frage.* Stuttgart 1838.
- Schmidt, Immanuel: *Übungsbeispiele zur Einübung der englischen Syntax für höhere Klassen.* Berlin 1878.
- Schmidt, Immanuel: *Lehrbuch der englischen Sprache.* Erster Teil: Elementarbuch der Englischen Sprache zum Schul- und Privat-Unterricht. 12. Aufl. Berlin 1901 (1. Aufl. 1867).
- Schmidt, Immanuel: *Lehrbuch der englischen Sprache.* Zweiter Teil: Grammatik der Englischen Sprache für obere Klassen höherer Lehranstalten. 4. Aufl. Berlin 1889 (1. Aufl. 1871).
- Schmitz, Bernhard: *Englische Grammatik nebst einer litterarischen Einleitung in das Studium der englischen Sprache überhaupt.* 3. Aufl. Berlin 1853.
- Schmitz, Bernhard: *Encyklopädie des philologischen Studiums der neueren Sprachen.* Greifswald 1859.
- Schmitz, Bernhard: *Encyklopädie des philologischen Studiums der neueren Sprachen.* Erster

- Theil: *Die Sprachwissenschaft überhaupt*, 2. Aufl., Leipzig 1875; Dritter Theil: *Methodik des selbständigen Studiums der neueren Sprachen*, 2. Aufl., Leipzig 1875; Vierter Theil: *Methodik des Unterrichts in den neueren Sprachen*. 2. Aufl. Leipzig 1876.
- Schmitz, Bernhard: *Encyclopädie des philologischen Studiums der neueren Sprachen*. Erstes Supplement. 2. Aufl. Leipzig 1879.
- Schütz, Gottfried: *Methodenbuch für angehende Lerer*. Halle 1783.
- Schulprogramme folgender Schulen (in chronologischer Reihenfolge): Realschule Colberg 1847, 1849, 1856, 1857; Höhere Bürgerschule Elbing 1852 und 1853; Realschule St. Johannis (ab 1860 Realschule I. Ordnung) Danzig 1854, 1858, 1859, 1861 bis 1865; Gymnasium Göttingen 1860; Vitzthumsches Gymnasium Dresden 1863; Gymnasium und Realschule I. Ordnung Dortmund 1872; Städtische Realschule I. Ordnung Posen 1876 bis 1879; Oberrealschule im III. Bezirk Wien 1880; Städtische Realschule zu Stettin 1882.
- Schulz, Traugott: "Ueber den Unterricht im Englischen auf Realschulen", 31. Jahresbericht der Realschule I. Ordnung zu Siegen 1868.
- Schulze, I. L.: *English Originals in Prose and Verse*. 2. Aufl. Hall [sic] 1766.
- Schulze, Johann Michael Friedrich: *Neues Englisch-geographisches und historisches Lesebuch*. Erster Theil. Halle 1789.
- Schulze, Johann Michael Friedrich: *Erste Anfangsgründe der Englischen Schrift- und Sprachkunde*. Berlin 1794.
- Schulze, Karl: *Englische Sprachlehre*. Berlin und Leipzig 1817.
- Schwarz, Christian: *Kurze Kritik der Hamiltonischen Sprach-Lehrmethode*. Stuttgart 1837.
- Schwarz, Hermann: "Die neusprachlichen Lehrbücher in den höheren Schulen Preußens. Nach den Programmen von Ostern 1896 zusammengestellt", Programm der Städtischen Oberrealschule Halle 1898.
- Seeliger, Emil: *Englisches Lesebuch für die oberen Klassen höherer Lehranstalten*. Wien 1877.
- Seidelmann, Christian Friedrich: *Tractatus Philosophico-Philologicus de Methodo Recte Tractandi Linguas Exoticas Speciatim Gallicam, Italicam et Anglicam* (1724). Übersetzt und hrsg. von Konrad Schröder und Franz Josef Zapp. Augsburg 1984.
- Seidenstücker, Johann Heinrich Philipp: "Lateinische Stilübungen auf Schulen", in: ders.: *Aufsätze pädagogischen und philologischen Inhalts*. Helmstedt 1795, S. 1-37.
- Seidenstücker, Johann Heinrich Philipp: *Elementarbuch zur Erlernung der Französischen Sprache*. Erste Abtheilung. Dortmund und Leipzig 1811; Zweite Abtheilung. ebd. 1813.
- Selig, M.: *Die Englische Conversationsschule*. Eine vollständige Auswahl je nach den verschiedenen Wissensfächern aneinander gereihter Gespräche aus dem heutigen Leben der Engländer und Amerikaner. Berlin 1860.
- Sherwood, S. Newman: *Englisches Lesebuch nach dem Natursystem des Sprachunterrichts oder leichte Einleitung in die praktische Kenntniß der englischen Sprache*. Lübeck 1832.
- Sinnett, E. W. P.: *The Family Drama*. A Selection from the Best English Plays Adapted for Family Reading. Hamburg 1834.
- Sinnett, E. W. P.: *Elementar-Buch der Englischen Sprache*. Leichte Lese-Übungen mit Wort-Erklärungen und einer Einleitung, in welcher die unentbehrlichsten Regeln der Grammatik enthalten sind. Hamburg 1843.

- Sonnenburg, Rudolf: "Über die Lehrbarkeit und die formaltbildende Kraft der Aussprache des Englischen", Programm der Realschule I. O. zu St. Petri und Pauli in Danzig 1865.
- Sonnenburg, Rudolf: *Grammatik der Englischen Sprache nebst methodischem Übungsbuch*. 9. Aufl. Berlin 1882 (1. Aufl. 1865); 11. Aufl. 1887.
- Sonnenburg, Rudolf: *Englisches Übungsbuch*. Erste Abteilung: Zur Einübung der Aussprache und der Formenlehre. 2. Aufl. Berlin 1885.
- Sonnenburg, Rudolf: *Englisches Übungsbuch*. Zweite Abteilung: Zur Einübung der syntaktischen Regeln. 2. Aufl. Berlin 1882.
- Spearman, L. A.: *Englische Sprachlehre für Deutsche*. 6. Aufl. Karlsruhe 1857 (1. Aufl. 1835).
- Spilleke, August: "Ueber das Wesen der Bürgerschule", in: *Gesammelte Schulschriften*. Berlin und Landsberg 1825.
- Spilleke, August: "Ueber das Wesen der Gelehrtenschule", in: *Gesammelte Schulschriften*. Berlin und Landsberg 1825.
- Sporschil, Johann: *Ausführliche theoretisch-praktische Schulgrammatik der englischen Sprache*. Leipzig 1838.
- Stengel, E.: "Die Ziele und Wege des Unterrichts in den neueren Sprachen", in: *Pädagogisches Archiv*. 23. Jg. 1881, S. 377-392.
- Steup, F. W.: *Theoretisch-practisches Lehrbuch der Englischen Sprache*. Wesel und Leipzig 1839.
- Stiepel, Richard: "Bedeutung und Methodik des Englischen Unterrichts", 16. Jahresbericht über die Höhere Bürgerschule zu Lennep 1871.
- Storm, Johan: *Anleitung zum wissenschaftlichen Studium der englischen Sprache*. Heilbronn 1881.
- Tafel, Leonhard: *Lehrbuch der englischen Sprache nach Hamiltonischen Grundsätzen*. 2. Kurs. Mit einer katechetischen Grammatik. Stuttgart 1835.
- Tafel, Leonhard: *Hamilton und seine Gegner oder Darlegung der Hamiltonischen Sprachlehrmethode, in welcher diese als formal bildend, und als Zeitbedürfnis erwiesen wird*. Stuttgart 1837.
- Thieme, Friedrich Wilhelm: *Praktische Anweisung zu einer naturgetreuen und schnellen Erlernung der englischen Sprache*. 4. Aufl. Berlin 1848 (1. Aufl. 1838).
- Thomas, A.: "Ueber Vorbildung der Lehrer der neueren Sprachen", in: *Pädagogische Zeitfragen*. 1. Serie, 2. Heft. Leipzig 1875.
- Thomas, Jakob Ludwig: *Glossologie der Sprache*. Zweyter Versuch: über die äussere Darstellung, über die Erlernung der Sprache. Wien 1786. (Faksimileneudruck mit einer Einleitung von Herbert Brekle, Stuttgart-Bad Cannstadt 1979).
- Thornhill, K. F. A. P.: *Englisches Lesebuch*, oder Anleitung um auf die leichtfasslichste Weise das Englische schreiben und sprechen zu lernen ... Stuttgart 1839.
- Toeppe, Adolphine: *Kleines Englisches Lesebuch für Töchterschulen*. Gesammelt und zu Sprechübungen bearbeitet. Berlin 1879.
- Tompson, John: *English Miscellanies*. Göttingen 1737; 2. Aufl. in 2 Bänden 1746 (3. Aufl. 1755; 4. Aufl. 1766).

- Trapp, Ernst Christian: *Ueber das Studium der alten classischen Schriftsteller und ihre Sprachen, in pädagogischer Hinsicht*. (Bd. VII von: Campe, Joachim Heinrich (Hrsg.): *Allgemeine Revision ...*) 1787, S. 309-543.
- Trapp, Ernst Christian: *Vom Unterricht ueberhaupt*. (Bd. VIII von: Campe, Joachim Heinrich (Hrsg.): *Allgemeine Revision ...*) Wien und Braunschweig 1787.
- Trapp, Ernst Christian: *Ueber den Unterricht in Sprachen*. (Bd. XI von: Campe, Joachim Heinrich (Hrsg.): *Allgemeine Revision ...*) Wien und Braunschweig 1788.
- Trapp, Ernst Christian: "Ueber das allgemeine Studium der alten Sprachen ...", in: *Braunschweigesches Journal*. 2. Bd. 1788, S. 293 ff.
- Trapp, Ernst Christian: "Ueber Hern von Winterfeldt beide Aufsätze, das Latein betreffend," in: *Braunschweigesches Journal*. 1791, S. 478 ff.
- Traut, Heinrich Theodor (Hrsg.): *Thomas Day: The History of Little Jack for the Amusement and Instruction of Youth*. Mit mehr als 350 Erklärungen alles Grammatischen nach Dr. Fölsing's Lehrbuche ... Leipzig 1863.
- Traut, Heinrich Theodor: *Grundzüge der Englischen Grammatik und Prosodie nebst Uebungsaufgaben*. Ein Leitfaden für Lehrer und ein Lern- und Wiederholungsbuch für Schüler. Leipzig 1873.
- Ulrich, Wilhelm: *Der englische Examiner oder Repetition der englischen Grammatik in Frage und Antwort*. Leipzig 1871.
- Valett, Johann Jakob Meno: *Brittische Thalia oder Gespräche den ächten Gesellschaften der englischen Sprache zu erlernen ...* Hamburg 1802.
- Valett, Johann Jakob Meno: *Ausübende Englische Sprachlehre*. Die Redetheile. Hamburg 1803.
- Vater, Johann Severin: *Litteratur der Grammatiken, Lexica und Wörtersammlungen aller Sprachen der Erde nach alphabetischer Ordnung der Sprachen mit einer gedrängten Übersicht des Vaterlandes, der Schicksale und Verwandtschaft derselben*. Berlin 1815.
- Verron, A.: *Englisches Lesebuch für die unteren und mittleren Klassen der höheren Lehranstalten*. Münster 1883.
- "Verzeichnis der gegenwärtig an den preußischen Gymnasien, Progymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen, Realprogymnasien, Realschulen und höheren Bürgerschulen eingeführten Schulbücher", in: *Centralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen*. 22. Jg. 1880, S. 48 ff. und 32. Jg. 1890, S. 339 ff.
- Viëtor, Wilhelm: "Der Sprachunterricht muß umkehren!", in: Werner Hüllen (Hrsg.): *Didaktik des Englischunterrichts*. Darmstadt 1979, S. 22 ff.
- Viëtor, Wilhelm: *Die Methodik des neusprachlichen Unterrichts*. Leipzig 1902.
- Vilmar: "Ueber den Lehrplan für den Unterricht im Englischen an der Realschule erster Ordnung zu Lippstadt", Beilage zum Osterprogramm der Realschule Lippstadt 1868.
- Vogel, Otto: "Bemerkungen zur französischen und englischen Lektüre in den oberen Realschulklassen", Programm der städtischen Realschule I. Ordnung zu Perleberg 1880.
- Voigtmann, Christoph Gottlieb: "Gedankenspäne über Sprachunterricht; mit Bezugnahme auf Mager's genetische Methode des schulmäßigen Unterrichts in fremden Sprachen und Literaturen", in: *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen*. 2. Jg. 1847, S. 375 ff.

- Voigtmann, Christoph Gottlieb: *Vollständige, theoretisch-practische Anleitung zur richtigen Aussprache des Englischen*. Coburg und Leipzig 1835.
- Wachsmuth, D. W.: *Grammatik der Englischen Sprache nebst einem Wörterbuche zur Hilfe bei Erlernung der Aussprache*. Halle 1816.
- Wagner, Karl Franz Christian: *Anweisung zur englischen Aussprache*. Göttingen 1789.
- Wagner, Karl Franz Christian: *Vollständige und auf die möglichste Erleichterung des Unterrichts abzweckende Englische Sprachlehre für die Deutschen*. Braunschweig 1802.
- Wagner, Karl Franz Christian: *Neue vollständige und auf die möglichste Erleichterung des Unterrichts abzweckende Englische Sprachlehre für die Deutschen*. Erster oder Theoretischer Theil. 2. Aufl. Braunschweig 1827 (1. Aufl. 1819); 5. Aufl. 1839; neue 5. Aufl. 1850; 6. Aufl. in der Bearbeitung von Ludwig Herrig: *Dr. Karl Franz Christian Wagner's Grammatik der Englischen Sprache*. Braunschweig 1857.
- Wagner, Karl Franz Christian: *Neue vollständige und auf die möglichste Erleichterung des Unterrichts abzweckende Englische Sprachlehre für die Deutschen*. Zweiter oder Praktischer Theil, welcher Uebungen über die einzelnen Regeln enthält. 2. Aufl. Braunschweig 1828 (1. Aufl. 1822).
- Wagner, Karl Franz Christian: *Theoretisch-praktische Schulgrammatik der Englischen Sprache für jüngere Anfänger*. Braunschweig 1843.
- Wagner, Karl Franz Christian: Rezension zu Christian Heinrich Pleßners Ausgabe des "Vicar of Wakefield", in: *Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik*. 1. Jg. 1831, S. 404-407.
- Wagner, Karl Franz Christian: Rezension der Sprachlehre von H. E. Lloyd und der Neubearbeitung der Sprachlehre von Theodor Arnold durch Johann Anton Fahrenkrüger, in: *Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik*. 1. Jg. 1831, S. 397 ff.
- Wagner, Karl Franz Christian: Rezension zu "Taschenbuch der englischen Aussprache und Lectüre, Leipzig 1833", in: *Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik*. 4. Jg. 1834, S. 183 ff.
- Wagner, Ph.: Rezension des Lehrbuchs von J. W. Zimmermann, in: *Die Neueren Sprachen*. 3. Jg. 1895, S. 500.
- Wahlert, Georg Erich Adam: *Englische Schul-Grammatik*. 2. Aufl. Crefeld 1838 (1. Aufl. vermutl. 1832).
- Wahlert, Georg Erich Adam: *Uebungsbuch zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Englische* mit steter Hinweisung auf seine engl. Schul-Grammatik. Crefeld 1833.
- Wahlert, Georg Erich Adam: *Handbuch der französischen, englischen und deutschen Umgangssprache mit vergleichenden Anmerkungen*. Bielefeld 1845.
- Wahlert, Georg Erich Adam: *Englisches Lesebuch mit vorausgeschickten grammatischen Übungsstücken*. 5. Aufl. Bielefeld 1852 (1. Aufl. 1835).
- Walker, John: *A Critical Pronouncing Dictionary and Expositor of the English Language*. 28. Aufl. London 1826 (1. Aufl. 1791).
- Weckers, Peter Josef: *Lehrbuch der Englischen Sprache nach Hamilton'schen Grundsätzen*. Mainz 1836.
- Weigand, Georg Heinrich Friedemann: *Kunst in zwey Monaten englisch lesen, verstehen, schreiben und sprechen zu lernen*. 2. Aufl. Leipzig 1811.

- Weischer, Theodor: *Lehrbuch der englischen Sprache*. Erster Teil. 2. Aufl. Köln 1877; Zweiter Teil. Neuwied und Leipzig 1876.
- Wendt, Otto: *Encyklopädie des englischen Unterrichts*. Hannover 1893.
- Werner, Friedrich: *Geographische Charakterbilder über das Britische Reich und die Vereinigten Staaten* als stoffliche Grundlage für den mündlichen und schriftlichen Gedankenaustausch im Englischen in den oberen Klassen höherer Unterrichtsanstalten. Bremen 1867.
- Werner, H. A.: *Materialien zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Englische für obere Klassen höherer Schulen*. Leipzig 1870.
- Wershoven, Franz Joseph; Becker, A. L.: *Englisches Lesebuch für höhere Lehranstalten*. 3. Aufl. Köthen 1883.
- Wertheim, M.: *Kurzgefaßtes Lehrbuch der englischen Sprache*. 2. Aufl. München 1865.
- Wiebe, Eduard: *Die Anfänge des Englischen bis zum Lesen und Uebersetzen eines leichten Klassikers*. In Verbindung mit dem Anschauungsunterrichte. Hamburg und Leipzig 1842.
- Wiese, Leopold von: *Das höhere Schulwesen in Preußen: Historisch-statistische Darstellung*. 4 Bde. Berlin 1864, 1869, 1874, 1902.
- Wildermuth: "Englische Sprache", in: K. A. Schmid (Hrsg.): *Pädagogisches Handbuch für Schule und Haus*. 2. Aufl. Leipzig 1883, S. 899-912.
- Williams, Jos.: *Beckford's Briefe über Italien ... oder der unterhaltende Selbstlehrer der englischen Sprache*. Leipzig 1836.
- Williams, T. S.: *Theoretisch-practische englische Schul-Grammatik* oder vollständiger Unterricht in der englischen Sprache mit Beispielen und Übungen zur Anwendung der Regeln. 6. Aufl. Hamburg und London 1847 (1. Aufl. Hamburg 1836).
- Winkelmann, Adam Wilhelm: *Grammatik der Englischen Sprache für Deutsche*. Erster Band: enthaltend eine vollständige und systematische Anweisung zur richtigen Aussprache Englischer Wörter ... Leipzig 1816.
- Winkelmann, J. C. A.: *Lehrbuch der Englischen Sprache für Realschulen*. Erster Theil: Die Aussprache und Formlehre. Hannover 1860.
- Winkelmann, J. C. A.: *Lehrbuch der Englischen Sprache für Realschulen*. Zweiter Theil: Die Syntax. Hannover 1861.
- Winkelmann, J. C. A.: *Lehrgang der Englischen Sprache für Anfänger*. 2. Aufl. Leipzig und Gotha 1872.
- Winkelmann, J. C. A.: *Schulgrammatik der Englischen Sprache*. 3. Aufl. Leipzig 1883.
- Witte, Samuel Simon: *Allgemeine academische Encyclopaedia und Methodologie*. Göttingen 1793.
- Wittstock, Albert: *Einführung in die Englische Sprache*. Nach der heuristischen Methode bearbeitet. Leipzig 1878.
- Wurm, Christian Friedrich (Hrsg.): *The Gleaner or Specimens of the Periodical Literature of Great Britain and the United States*. 1. Bd. Hamburg 1828.
- Wurm, Christian Friedrich: *Hamilton und Jacotot*. Ein Beitrag zur Geschichte der neuesten Reform des Sprachunterrichts. Hamburg 1831.
- Zedler, Johann Heinrich: Art. "Sprach-Kunst", in: Johann Heinrich Zedler: *Großes Vollständiges Universal-Lexikon aller Wissenschaften und Künste*. Leipzig und Halle 1743, S. 451-462.

- Zimmer, J. F. W.: *Lehrbuch der Englischen Sprache nach Hamilton'schen Grundsätzen verbunden mit grammatikalischem Unterricht*. Zunächst für den Privatunterricht. 3. Aufl. Heidelberg 1844 (1. Aufl. 1837).
- Zimmermann, J. W.: *Grammatik der Englischen Sprache* mit vielen Belegstellen und Uebungsstücken für den Unterricht an höheren Lehranstalten. 6. Aufl. Halle 1874 (1. Aufl. 1867).
- Zimmermann, J. W.: *Lehrbuch der Englischen Sprache*, enthaltend eine methodische Elementarstufe auf der Grundlage der Aussprache und einen systematischen Kursus für Real- und Mittelschulen. 35. Aufl. Halle 1884.
- Zimmermann, J. W.: *Lehrbuch der Englischen Sprache für höhere Lehranstalten*. Erster Teil: Methodische Elementarstufe. 48. Aufl. bearb. von J. Gutersohn. Halle 1900.

2. Sekundärliteratur

- Aehle, Wilhelm: *Die Anfänge des Unterrichts in der englischen Sprache, besonders auf den Ritterakademien*. Hamburg 1938.
- Agthe, Esther: Aspekte des Unterrichts in lebenden Sprachen im 18. Jahrhundert — untersucht auf der Grundlage von Selbstzeugnissen. Unveröff. Manuskript (Staatsarbeit Universität Hamburg) 1975.
- Alston, Robin Carfrae: *A Bibliography of the English Language from the Invention of Printing to the Year 1800*. Band 2: Polyglot Dictionaries and Grammars. Bradford 1967.
- Apel, Hans-Jürgen: *Das preußische Gymnasium in den Rheinlanden und Westfalen 1814-1848*. Köln 1984.
- Bahn, E. u.a.: *Zur Statistik des Königlich Joachimthalschen Gymnasiums*. Festschrift zum 330-jährigen Jubiläum am 24. August 1907. 2. Teil: Biographisch-bibliographisches Verzeichnis der Lehrer 1607-1826. Halle 1907.
- Bar-Adon, Aaron; Leopold, Werner F. (Hrsg.): *Child Language*. Englewood Cliffs 1971.
- Baschiera, Karl: "Zur Geschichte des Englischunterrichtes in Österreich und der Kulturbeziehungen zu den englischsprechenden Ländern", in: Otto Hietsch (Hrsg.): *Österreich und die angelsächsische Welt*. Kulturbegegnungen und Vergleiche. 2. Bd. Wien 1968, S. 69-86.
- Baumann, Hasso: *Zur Geschichte der für Deutsche gedruckten Lehrmittel des Russischen (1731-1945)*. Habilitationsschrift (masch.schr.). Jena 1969.
- Bausch, Karl-Richard u.a. (Hrsg.): *Fortschritt und Fortschritte im Fremdsprachenunterricht*. Arbeitspapiere der 8. Frühjahrskonferenz. Tübingen 1988.
- Beattie, Nicholas: "Nineteenth-Century Foreign-Language Textbooks: Observations and Speculations", in: *Modern Languages*. 61. Jg. 1980, S. 81 ff.
- Beck, Christoph: "Die neueren Sprachen in den Markgrafenländern Ansbach und Bayreuth", in: *Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht*. 9. Jg. 1910, S. 1-19.
- Behrens, Dietrich: "Zur Geschichte des neusprachlichen Unterrichts an der Universität Gießen", in: *Die Universität Gießen von 1607 bis 1907*. 2. Bd. Gießen 1907, S. 331 ff.
- Bernhagen, Wolfgang: "Zur Geschichte der deutschen Russischlehrbücher", in: *Fremdsprachenunterricht*. 5. Jg. 1961, S. 245 ff.

- Bernhard, Katharina M.: "Friedrich Th. Kühnes Wege der Ausspracheschulung (18. Jahrhundert)", in: Wolfgang Kühlwein (Hrsg.): *Sprache, Kultur und Gesellschaft*. Tübingen 1984, S. 107-108.
- Bertram, Ulrich: "Erlanger Anglistik von 1750 bis 1990", in: Ulrich Bertram und Dieter Petzold (Hrsg.): *Erlanger Anglistik und Amerikanistik in Vergangenheit und Gegenwart*. Erlangen 1990, S. 3 ff.
- Blankertz, Herwig: *Die Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar 1982.
- Bliedner, A.: "Carl W. Mager" in: Wilhelm Rein (Hrsg.): *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. 2. Aufl. 5. Bd. Langensalza 1904, S. 733 ff.
- Bode, Hans: "Entwurf einer Tabelle zur Analyse neusprachlicher Lehrwerke", in: Ernst Horst Schallenger (Hrsg.): *Das Schulbuch – Aspekte und Verfahren zur Analyse*. Ratingen 1973, S. 95 ff.
- Bode, Hans: *Die Textinhalte in den Grundschen Französischlehrbüchern*. Frankfurt 1980.
- Bödeker, Hans Erich: "Aufklärung als Kommunikationsprozeß", in: *Aufklärung*. 2. Jg. 1987, H. 2, S. 89 ff.
- Böning, Holger; Moeps, Emmy: "Bibliographie norddeutscher Zeitungen und Zeitschriften zwischen 1770 und 1790", in: Arno Herzig, Inge Stephan und Hans G. Winter: *"Sie, und nicht Wir." Die Französische Revolution und ihre Wirkung auf Norddeutschland*. Hamburg 1989, S. 35-85.
- Boerner, Otto; Stiehler, Ernst: "Zur Geschichte der neueren Sprachen", in: *Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und deutsche Literatur und für Pädagogik*. 18. Jg. 1906, S. 334 ff., 392 ff., 459 ff.
- Breymann, Hermann: *Die neusprachliche Reformliteratur von 1876-1893*. Leipzig 1895; Ergänzungshefte für den Zeitraum von 1894-1899 (ebd. 1900); von 1896-1904 (hrsg. von G. Steinmüller, ebd. 1905); von 1904-1909 (ebd. 1909).
- Brumfit, Christopher: *Communicative Methodology in Language Teaching*. The roles of fluency and accuracy. Cambridge 1984.
- Burgwinkel, Ulrike: *Die Grobstruktur von Fremdsprachenlehrwerken. Entwurf eines Beschreibungsmodells und einer Typologie*. Diss. paed. Pädagogische Hochschule Rheinland 1977.
- Butzkamm, Wolfgang: *Praxis und Theorie der bilingualen Methode*. Heidelberg 1980.
- Butzkamm, Wolfgang u.a.: "Methode", in: Konrad Schröder und Thomas Finkenstaedt (Hrsg.): *Reallexikon der englischen Fachdidaktik*. Darmstadt 1977, S. 156 ff.
- Christ, Herbert; Rang, Hans-Joachim (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung 1700 bis 1945*. Eine Dokumentation amtlicher Richtlinien und Verordnungen. 7 Bände. Tübingen 1985.
- Christ, Herbert: "Über Fortschritt und Fortschritte bei der Erforschung des Fremdsprachenunterrichts", in: Karl-Richard Bausch u.a. (Hrsg.): *Fortschritt und Fortschritte im Fremdsprachenunterricht*. Arbeitspapiere der 8. Frühjahrskonferenz. Tübingen 1988, S. 32 ff.
- Christmann, Hans Helmut: "Sprachwissenschaft und Sprachlehre: Zu ihrem Verhältnis im 18., 19. und 20. Jahrhundert", in: *Die Neueren Sprachen*. 25. Jg. (N.F.) 1976, S. 423-437.

- Christmann, Hans Helmut: *Romanistik und Anglistik an der deutschen Universität im 19. Jahrhundert*. Mainz 1985.
- Cottrell, Leslie Randle: *A Study of the French Course Book and Its Relation to Teaching Methods in England (1900-1958)*. M.A. Thesis Liverpool 1959.
- Dann, Otto: "Die Lesegesellschaften des 18. Jahrhunderts und der gesellschaftliche Aufbruch des deutschen Bürgertums", in: Ulrich Herrmann (Hrsg.): *Die Bildung des Bürgers*. Weinheim 1982, S. 100-118.
- Dann, Otto: "Lesegesellschaften im 18. Jahrhundert. Ein Forschungsbericht", in: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur*. 14. Bd. 1989, H. 2, S. 45-53.
- Darian, Steven G.: *English as a Foreign Language. History, Development and Methods of Teaching*. Norman (Oklahoma) 1972.
- Dietze, Hugo: *Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts an Handelsschulen*. Leipzig 1927.
- Dodson, C. J.: *Language teaching and the bilingual method*. London 1967.
- Dorfeld, Karl: "Beiträge zur Geschichte des französischen Unterrichts in Deutschland", Beilage zum Programm des Großherzoglichen Gymnasiums in Gießen 1892.
- Driedger, Otto: Johann Königs (John King's) deutsch-englische Grammatiken und ihre späteren Bearbeitungen (1706-1802). Versuch einer kritischen Behandlung. Diss. phil. Marburg 1907.
- Dülmen, Richard van: *Die Gesellschaft der Aufklärer*. Frankfurt 1986.
- Ebel, Wilhelm (Hrsg.): *Catalogus Professorum Gottingensium 1734-1962*. Göttingen 1962.
- Ehrhart, "Geschichte des fremdsprachlichen Unterrichts in Württemberg", in: *Korrespondenz-Blatt für die Gelehrten- und Realschulen Württembergs*. 37. Jg. 1890, S. 281-308.
- Eichhorn-Eugen, Klaus: Geschichte des englischen Sprachunterrichtes (Sprachmeister seit 1700) und der englischen Philologie an der Universität Jena bis zur Gründung des Extraordinariats für deutsche und englische Philologie (1884). Diss. phil. Jena 1957.
- Engelmann, Wilhelm: *Bibliothek der neueren Sprachen*. Leipzig 1842.
- Engelsing, Rolf: "Die Perioden der Lesergeschichte in der Neuzeit", in: ders.: *Zur Sozialgeschichte deutscher Mittel- und Unterschichten*. Göttingen 1973, S. 112 ff.
- Engelsing, Rolf: *Alphabetentum und Lektüre*. Stuttgart 1973.
- Engelsing, Rolf: *Der Bürger als Leser*. Stuttgart 1974.
- Erne, Emil: *Die schweizerischen Sozietäten*. Zürich 1988.
- Espich, Horst: *Die Entwicklung des England- und Amerikabildes in den "sozialistischen" Staaten unter besonderer Berücksichtigung der Englischlehrwerke der SBZ, DDR*. Frankfurt 1987.
- Ettinger, Stefan: "Die Vermittlung von Sprechfertigkeit in einigen Französischlehrwerken des späten 17. Jahrhunderts und des 18. Jahrhunderts", in: G. Holtus und E. Radtke (Hrsg.): *Umgangssprache in der Iberoromania*. Tübingen 1984, S. 415-424.
- Ettinger, Stefan: "Probleme einer Geschichte des neusprachlichen Unterrichts", in: *Französisch heute*, 3. Jg. 1985, S. 208-218.
- Fabian, Bernhard: "English Books and Their Eighteenth-Century Readers", in: Paul J. Kor-

- shin (Hrsg.): *The Widening Circle. Essays on the Circulation of Literature in Eighteenth-Century Europe*. Philadelphia 1976, S. 119-196.
- Fabian, Bernhard: "Die erste englische Buchhandlung auf dem Kontinent", in: Bernhard Fabian (Hrsg.): *Festschrift für Rainer Gruenter*. Heidelberg 1978, S. 122-144.
- Fabian, Bernhard: "Die Meßkataloge und der Import englischer Bücher nach Deutschland im achtzehnten Jahrhundert", in: Reinhard Wittmann und Bertold Hack (Hrsg.): *Buchhandel und Literatur*. Wiesbaden 1982, S. 154-168.
- Fabian, Bernhard (Hrsg.): *Deutsches Biographisches Archiv*. München 1982.
- Fabian, Bernhard: "The Beginnings of English-Language Publishing in Germany in the Eighteenth Century", in: K. E. Carpenter (Hrsg.): *Books and Society in History*. New York 1983, S. 115-143.
- Fabian, Bernhard: "Englisch als neue Fremdsprache des 18. Jahrhunderts", in: Dieter Kimpel (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in der deutschen Aufklärung*. Hamburg 1985, S. 178-196.
- Finkenstaedt, Thomas: *Kleine Geschichte der Anglistik in Deutschland*. Darmstadt 1983.
- Finkenstaedt, Thomas; Schröder, Konrad: "Bedarf und Bedürfnis. Bemerkungen und Thesen zur Geschichte und Zukunft des Fremdsprachenunterrichts", in: Wilfried Brusch und Peter W. Kahl (Hrsg.): *Europa. Die sprachliche Herausforderung*. Berlin 1991, S. 41 ff.
- Flechsigt, Karl-Heinz: Die Entwicklung des Verständnisses der neusprachlichen Bildung in Deutschland. Diss. phil. Göttingen 1962.
- Flechsigt, Karl-Heinz (Hrsg.): *Neusprachlicher Unterricht I*. Weinheim 1965.
- Franke, Otto: *Geschichte der Herzöglichen Hauptschule zu Dessau 1785-1856*. Dessau 1885.
- Funke, Otto: "Sprachphilosophie und Grammatik im Spiegel englischer Sprachbücher des 17. und 18. Jahrhunderts", in: *Studia Neophilologica*. 15. Jg. 1942/43, S. 15-29.
- Gerteis, Klaus: "Bildung und Revolution. Die deutschen Lesegesellschaften am Ende des 18. Jahrhunderts", in: *Archiv für Kulturgeschichte*. 53. Jg. 1971, S. 127-139.
- Gesamtverzeichnis des deutschsprachigen Schrifttums (GV) 1700-1910*. Bearbeitet unter der Leitung von Peter Geils und Willi Gorzny. München u.a. 1979 bis 1987.
- Gesamtverzeichnis des deutschsprachigen Schrifttums 1911-1965*. Hrsg. von Reinhard Oberschelp. München 1976 bis 1981. *1960 002 (1901)*
- Gessinger, Joachim: "Fremdsprachenproblem im Unterricht an den Schulen", in: Dieter Kimpel (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in der deutschen Aufklärung*. Hamburg 1985, S. 105-116.
- Gilow, Hermann: *Das Berliner Handelsschulwesen des 18. Jahrhunderts im Zusammenhange mit den pädagogischen Bestrebungen seiner Zeit dargestellt*. Berlin 1906.
- Glauser, Charles: "Welche Vorteile können aus einer historisch-kritischen Darstellung der Methodik des Sprachunterrichtes für Lehrer der neueren Sprachen erwachsen?", in: *Zeitschrift für das Realschulwesen*. 33. Jg. 1908, S. 321 ff.
- Graband, Gerhard: *Die Entwicklung der frühneuenglischen Nominalflexion*. Tübingen 1965.
- Günther, Erika: Zwei russische Gesprächsbücher aus dem 17. Jahrhundert. Diss. phil. Humboldt-Universität Berlin 1965.
- Haas, Renate: "Romantische Literaturwissenschaft und Englischunterricht im Kontext: Das

- Beispiel Victor Aimé Huber und sein englisches Lesebuch", in: Renate Haas und Christine Klein-Braley (Hrsg.): *Literatur im Kontext*. Sankt Augustin 1985, S. 72-94.
- Haas, Renate: *V. A. Huber, S. Imanuel und die Formationsphase der deutschen Anglistik*. Frankfurt/Main 1990.
- Haenicke, Gunta: *Zur Geschichte der Anglistik an deutschsprachigen Universitäten 1850-1925*. Augsburg 1979.
- Haenicke, Gunta: *Zur Geschichte des Faches Englisch in den Prüfungsordnungen für das Höhere Lehramt 1831-1942*. Augsburg 1982.
- Hamann, Bruno: *Geschichte des Schulwesens*. Bad Heilbrunn 1986.
- Heinemann, Manfred: *Schule im Vorfeld der Verwaltung*. Göttingen 1974.
- Herrmann, Ulrich: "Lesegesellschaften an der Wende des 18. Jahrhunderts", in: *Archiv für Kulturgeschichte*. 57. Jg. 1975, S. 475 ff.
- Herrmann, Ulrich: "Aufklärung als pädagogischer Prozeß", in: *Aufklärung*. 2. Jg. 1987, H. 2, S. 35-55.
- Heuer, Helmut: "Lehrbuchforschung und Lehrbuchkritik", in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*. 16. Jg. 1969, S. 365-387.
- Heuer, Helmut: "Lehrwerk", in: Konrad Schröder und Thomas Finkenstaedt (Hrsg.): *Realexikon der englischen Fachdidaktik*. Darmstadt 1977, S. 130 ff.
- Heuer, Helmut; Müller, Richard M. (Hrsg.): *Lehrwerkkritik – ein Neuansatz*. Dortmund 1973.
- Hörmann, Otto: *Englischlehrbücher in Österreich 1901-1964*. Diss. phil. Innsbruck 1971.
- Horn, Jacob: *Das englische Verbum nach den Zeugnissen von Grammatikern des 17. und 18. Jahrhunderts*. Diss. phil. Gießen 1911.
- Howatt, A. P. R.: *A History of English Language Teaching*. Oxford 1984.
- Hübner, Walter: *Didaktik der neueren Sprachen*. 2. Aufl. Frankfurt/Main 1933 (Nachdruck ebd. 1965).
- Hüllen, Werner (Hrsg.): *Didaktik des Englischunterrichts*. Darmstadt 1979.
- Hüllen, Werner: "'Fortschritt' als historiographische Kategorie", in: Karl-Richard Bausch u.a. (Hrsg.): *Fortschritt und Fortschritte im Fremdsprachenunterricht*. Arbeitspapiere der 8. Frühjahrskonferenz. Tübingen 1988, S. 61 ff.
- Hüllen, Werner: *"Their Manner of Discourse": Nachdenken über Sprache im Umkreis der "Royal Society"*. Tübingen 1989.
- Hüllen, Werner: "Bacon on Language – We on Bacon", in: ders. (Hrsg.): *Understanding the Historiography of Linguistics: Problems and Projects*. Münster 1990, S. 87-98.
- Hüllen, Werner: "Der Weg durch ein Gebüsch. Analyse des Lehrwerks 'A Royal Compleat Grammar, English and High-German' (1715) von John King", in: Renate Grebing (Hrsg.): *Grenzenloses Sprachenlernen*. Festschrift für Reinhold Freudenstein. Berlin 1991, S. 217-230.
- Huth, G.: "Geschichte von Unterrichtsgegenständen. Französisch", in: *Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte*. 15. Jg. 1905, S. 327 ff.
- Inbar, Eva Maria: "Zum Englischstudium im Deutschland des XVIII. Jahrhunderts", in: *Arcadia*. 15. Jg. 1980, S. 14-28.

- Jäger, Georg: "Humanismus und Realismus, Schulorganisation und Sprachunterricht 1770-1840", in: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur*. 6. Jg. 1976, S. 147 ff.
- Jäger, Georg: "Philologisch-historische Fächer", in: Karl-Ernst Jeismann und Peter Lundgreen (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte 1800-1870*. München 1987, S. 192 ff.
- Jäger, Georg; Tenorth, Heinz-Elmar: "Pädagogisches Denken", in: *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte 1800-1870*. München 1987, S. 71 ff.
- Jeismann, Karl-Ernst: *Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft*. Stuttgart 1974.
- Jeismann, Karl-Ernst: "Zur Bedeutung der 'Bildung' im 19. Jahrhundert", in: Jeismann und Lundgreen (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte 1800-1870*. München 1987, S. 1 ff.
- Jeismann, Karl-Ernst: "Das höhere Knabenschulwesen", in: Karl-Ernst Jeismann und Peter Lundgreen (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. München 1987, S. 152 ff.
- J Jeismann, Karl-Ernst; Lundgreen, Peter (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Band III: 1800-1870. München 1987.
- Jung, Lothar: "Sprachdidaktische Erwägungen in Lehrmaterialien zum Englischunterricht des 17. und 18. Jahrhunderts", in: *Die Neueren Sprachen*. 79. Jg. 1980, S. 161-174.
- Junker, H. P.: "Englischer Unterricht, geschichtlicher Abriß", in: Wilhelm Rein (Hrsg.): *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. 2. Aufl. Langensalza 1904, S. 406-421.
- Kána, Miloslav: *Methoden im Bereich der Fremdsprachenvermittlung*. Übersichten, bibliographische Angaben, Belegtexte. Konstanz 1980 (als Manuskript vervielfältigt).
- Kelly, Louis G.: *25 Centuries of Language Teaching*. An inquiry into the science, art and development of language teaching methodology 500 B.C.-1969. Rowley (Mass.) 1969.
- Kieweg, Werner: Lernprozeßorientierte Kriterien zur Evaluierung von Lehrwerken für den Englischunterricht in der Sekundarstufe I. Diss. phil. München 1985.
- Kirchner, Joachim (Hrsg.): *Bibliographie der Zeitschriften des deutschen Sprachgebietes bis 1900*. Band 1: Die Zeitschriften des deutschen Sprachgebietes von den Anfängen bis 1830. Stuttgart 1969.
- Klippel, Friederike: *Spieltheoretische und pädagogische Grundlagen des Lernspieleinsatzes im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt und Bern 1980.
- Klippel, Friederike: "Christian Friedrich Falkmann: ein Fremdsprachendidaktiker des frühen 19. Jahrhunderts", in: Dieter Buttjes, Wolfgang Butzkamm und Friederike Klippel (Hrsg.): *Neue Brennpunkte des Englischunterrichts*. Festschrift für Helmut Heuer. Frankfurt 1992, S. 249-260.
- Knabe, K.: "Realschulwesen in Deutschland", in: W. Rein (Hrsg.): *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. 2. Aufl. 7. Bd. Langensalza 1908, S. 243 ff.
- König, G.: "Die Ansichten der Philanthropisten zum Fremdsprachenunterricht", in: *Fremdsprachenunterricht*. 2. Jg. 1958, S. 240-247.
- Koerner, Konrad: "Das Problem der Metasprache in der Sprachwissenschaftsgeschichtsschreibung", in: ders.: *Practising Linguistic Historiography*. Amsterdam 1989, S. 13 ff.
- Koselleck, Reinhart: "Einleitung", zu: Otto Brunner, Werner Conze, Reinhart Koselleck

(Hrsg.): *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Band 1. Stuttgart 1972, S. XIII ff.

Kroker, Werner: *Wege zur Verbreitung technologischer Kenntnisse zwischen England und Deutschland in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts*. Berlin 1971.

✓ Kummer-Hudabiniugg, Ingrid: *Grammatiklernen im schulischen Fremdsprachenunterricht*. Weinheim 1987.

Lattmann, Julius: *Geschichte der Methodik des Lateinischen Elementarunterrichts seit der Reformation*. Göttingen 1896.

Lehberger, Reiner: *Englischunterricht im Nationalsozialismus*. Tübingen 1986.

Lehberger, Reiner: *"Collect all the English inscriptions you can find in our city" – Englischunterricht an Hamburger Volksschulen 1870-1945*. Augsburg und Hamburg 1990.

Lehmann, Alwin: "Der neusprachliche Unterricht im 17. und 18. Jahrhundert, insbesondere seine Methode im Lichte der Reform der Neuzeit", *Jahresbericht der Annenschule zu Dresden-Altstadt* 1904.

Lehnert, Martin: "Das englische Wörterbuch in Vergangenheit und Gegenwart", in: *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik*. 1956, S. 265 ff.

Lepenies, Wolf: "Wissenschaftsgeschichte und Disziplingeschichte", in: *Geschichte und Gesellschaft*. 4. Jg. 1978, S. 437-451.

Lohfeld, Annemarie: *Das englische Nomen und Pronomen nach Zeugnissen von Sprachmeistern des 16. bis 18. Jahrhunderts*. Diss. phil. Berlin 1943.

Macht, Konrad: *Methodengeschichte des Englischunterrichts*. Band 1: 1800-1880, Band 2: 1880-1960, Band 3: 1960-1985. Augsburg 1986-1990.

Mackey, William Francis: *Language Teaching Analysis*. 4. Aufl. London 1971 (1. Aufl. 1965).

Mair, Walter N.: "Der Methodenwechsel im Fremdsprachenunterricht: eine sozialgeschichtliche Skizze", in: Walter N. Mair und Helmut Meter: *Fremdsprachenunterricht – wozu?* Tübingen 1981, S. 11-90.

Mair, Walter N.; Meter, Helmut: *Fremdsprachenunterricht – wozu?* Tübingen 1981.

Mangold, W.: "Der Unterricht im Französischen und Englischen", in: Wilhelm Lexis (Hrsg.): *Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen*. Halle 1902, S. 191-226.

Maurer, Michael: *Aufklärung und Anglophilie in Deutschland*. Göttingen 1987.

Michael, Ian: *English Grammatical Categories and the Tradition to 1800*. Cambridge 1970.

Michael, Ian: "The Historical Study of English as a Subject: a Preliminary Enquiry into Some Questions of Method", in: *History of Education*. 8. Jg. 1979, S. 193-206.

Michael, Ian: *The Teaching of English from the Sixteenth Century to 1870*. Cambridge 1987.

Mihm, E.: *Die Krise der neusprachlichen Didaktik*. Frankfurt/Main 1972.

Möller, Horst: *Vernunft und Kritik: Deutsche Aufklärung im 17. und 18. Jahrhundert*. Frankfurt 1986.

Müllenbrock, Heinz-Joachim; Wolpers, Theodor: *Englische Literatur in der Göttinger Universitätsbibliothek des 18. Jahrhunderts*. Göttingen 1988.

Müller, Detlef K.; Zymek, Bernd: *Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches 1800-1945*. Göttingen 1987.

- Müller, Pia: Johann Christian Hüttners "Englische Miscellen". Ein Beitrag zur Geschichte der deutsch-englischen Beziehungen um 1800. Diss. phil. Würzburg 1939.
- Müller, Walther: "Theodor Arnolds englische Grammatiken und deren spätere Bearbeitung", in: *Die Neueren Sprachen*. 17. Bd. 1909/1910, S. 385 ff., 461 ff., 533 ff., 599 ff.
- Mugdan, Joachim; Paprotté, Wolf: "Zur Geschichte des Faches Englisch als Exempel für eine moderne Fremdsprache", in: Anneliese Mannzmann (Hrsg.): *Geschichte der Unterrichtsfächer I*. München 1983, S. 65-93.
- Neuerer, Karl: *Das höhere Lehramt in Bayern im 19. Jahrhundert*. Berlin 1978.
- Neugebauer, Wolfgang: *Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preußen*. Berlin 1985.
- Niederländer, Helmut: *Französische Schulgrammatiken und schulgrammatisches Denken in Deutschland von 1850 bis 1950*. Frankfurt 1981.
- Oppel, Horst: *Englisch-deutsche Literaturbeziehungen*. 2 Bde. Berlin 1971.
- Pariselle: "Englischer Unterricht, geschichtlicher Abriss", in: Wilhelm Rein (Hrsg.): *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. Langensalza 1895, S. 834-838.
- Paulsen, Friedrich: *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart*. Leipzig 1885; 3. Aufl. in zwei Bänden Berlin 1919 u. 1921.
- Pinloche, A.: *Geschichte des Philanthropismus*. Leipzig 1896.
- Pörnbacher, Hans: "'Hier zu Land ist dieses nichts Seltenes'. Zur Rezeption englischer Dichtung im Bayern des achtzehnten Jahrhunderts", in: Ortwin Kuhn (Hrsg.), *Großbritannien und Deutschland*. Festschrift für J. W. P. Bourke. München 1974, S. 404 ff.
- Poldauf, Ivan: *On the History of Some Problems of English Grammar before 1800*. Prag 1948.
- Price, Lawrence Marsden: *Die Aufnahme englischer Literatur in Deutschland 1500-1960*. Bern und München 1961.
- Prüsener, Marlies: "Lesegesellschaften im 18. Jahrhundert", in: *Börsenblatt für den deutschen Buchhandel*. Bd. 28, H. 10, Frankfurt 1972, S. 189-301.
- Raabe, Paul: "Zum Bild des Verlagswesens in Deutschland in der Spätaufklärung. Dargestellt an Hand von Friedrich Nicolais Lagerkatalog von 1787", in: Reinhard Wittmann und Bertold Hack (Hrsg.): *Buchhandel und Literatur*. Festschrift für Herbert G. Göpfert. Wiesbaden 1982, S. 129-153.
- Raddatz, Volker: *Englandkunde im Wandel deutscher Erziehungsziele 1886-1945*. Kronberg/Ts. 1977.
- Rauscher, Gerhard: Das Collegium Illustre zu Tübingen und die Anfänge des Unterrichts in den neueren Fremdsprachen, unter besonderer Berücksichtigung des Englischen (1601-1817). Diss. phil. Tübingen 1957.
- Reble, Albert: *Geschichte der Pädagogik*. 15. Aufl. Stuttgart 1989.
- Reiche, Armin: "Die Entwicklung des Realschulwesens in Bremen insbesondere der Realschule in der Altstadt", Beilage zum Programm der Realschule in der Altstadt zu Bremen 1905.

- Richards, Jack C.; Rodgers, Theodore S.: *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge 1986.
- Rommel, Heinz: *Das Schulbuch im 18. Jahrhundert*. Wiesbaden 1968.
- Rülcker, Tobias: *Der Neusprachenunterricht an höheren Schulen*. Zur Geschichte und Kritik seiner Didaktik und Methodik. Frankfurt/M. 1969.
- Sauer, Helmut: *Fremdsprachen in der Volksschule*. Hannover 1968.
- Sauer, Helmut: Rezension zu Anton von Walter "Zur Geschichte des Englischunterrichts an höheren Schulen", in: *Die Neueren Sprachen*. 83. Jg. 1984, S. 248 f.
- Scheler, Manfred (Hrsg.): *Berliner Anglistik in Vergangenheit und Gegenwart 1810-1985*. Berlin 1987.
- Schilder, Hanno: *Medien im neusprachlichen Unterricht seit 1880*. Kronberg/Ts. 1977.
- Schmeding, Otto: *Die Entwicklung des realistischen höheren Schulwesens in Preußen bis zum Jahre 1933*. Köln 1956.
- Schmitter, Peter: *Untersuchungen zur Historiographie der Linguistik*. Tübingen 1982.
- Schönemann, Bernd: *Das braunschweigische Gymnasium in Staat und Gesellschaft*. Köln und Wien 1983.
- Schröder, Konrad: *Die Entwicklung des Englischunterrichts an den deutschsprachigen Universitäten bis zum Jahre 1850*. Ratingen 1969.
- Schröder, Konrad: *Lehrwerke für den Englischunterricht im deutschsprachigen Raum 1665-1900*. Darmstadt 1975.
- Schröder, Konrad: "Zur historischen Entwicklung des Schulfaches Englisch. Ein chronologischer Überblick", in: Gertrud Walter und Konrad Schröder (Hrsg.): *Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung*. München 1979, S. 241-263.
- Schröder, Konrad: "The pre-history of English Studies in Germany", in: Thomas Finkenstaedt und Gertrud Scholtes (Hrsg.): *Towards a History of English Studies in Europe*. Augsburg 1983, S. 49-65.
- Schröder, Konrad (Hrsg.): *Wilhelm Viëtor: Der Sprachunterricht muß umkehren*. München 1984.
- Schröder, Konrad: "Die Vermittlung von englischem Wortschatz in Lehrwerken des 17. und 18. Jahrhunderts", in: Dieter Goetz und Thomas Herbst: *Theoretische und praktische Probleme der Lexikographie*. München 1984, S. 300-333.
- Schröder, Konrad: *Linguarum Recentium Annales. Der Unterricht in den modernen europäischen Sprachen im deutschsprachigen Raum*. Band 1: 1500-1700, Band 2: 1701-1740, Band 3: 1741-1770, Band 4: 1771-1800. Augsburg 1980-1985.
- Schröder, Konrad: "Literatur in der Frühzeit des Englischunterrichts", in: Renate Haas und Christine Klein-Braley (Hrsg.): *Literatur im Kontext*. Sankt Augustin 1985, S. 51-71.
- Schröder, Konrad: *Biographisches und bibliographisches Lexikon der Fremdsprachenlehrer des deutschsprachigen Raumes. Spätmittelalter bis 1800*, Band 1: A bis C, Band 2: D bis H, Band 3: I bis Q. Augsburg 1987, 1989, 1992.
- Schröder, Konrad: "Fremdsprachenunterricht in Hamburg im 17. und 18. Jahrhundert", in: Wilfried Brusch u.a. (Hrsg.): *Rückblicke, Einblicke, Ausblicke*. Berlin 1989, S. 11-24.
- Schröder, Konrad (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht 1500-1800*. Wiesbaden 1992.
- Schröder, Konrad; Finkenstaedt, Thomas (Hrsg.): *Reallexikon der englischen Fachdidaktik*. Darmstadt 1977.

- Schröder, Konrad; Walter, Anton von: "Englischunterricht, Geschichtliches", in: Schröder, Konrad; Finkenstaedt, Thomas (Hrsg.): *Reallexikon der englischen Fachdidaktik*. Darmstadt 1977, S. 56 ff.
- Smith, Robin D.: "Eighteenth-Century English Language Teaching: William Sewel's 'Korte Wegwyzer'", in: Klaus D. Dutz (Hrsg.): *Speculum historiographiae linguisticae*. Münster 1989, S. 115-125.
- Spillner, Bernd: "Zur Herausbildung einer Wissenschaftssprache der Fremdsprachenmethodik in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts", in: Wolfgang H. Strauß (Hrsg.): *150 Jahre Methodik des Englischunterrichts als Wissenschaft und Akademisches Lehrfach*. Augsburg 1985, S. 135 ff.
- Spillner, Bernd: "Französische Grammatik und französischer Fremdsprachenunterricht im 18. Jahrhundert", in: Dieter Kimpel (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in der deutschen Aufklärung*. Hamburg 1985, S. 133-155.
- Stach, Reinhard (Hrsg.): *Theorie und Praxis der philanthropistischen Schule*. Rheinstetten 1980.
- Stern, Clara; Stern William: *Die Kindersprache*. 4. Aufl. Leipzig 1928 (Nachdruck Darmstadt 1975).
- Stern, H. H.: *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford 1983.
- Strauß, Wolfgang H. (Hrsg.): *150 Jahre Methodik des Englischunterrichts als Wissenschaft und Akademisches Lehrfach*. Augsburg 1985.
- Strauß, Wolfgang H.: "Zur problemgeschichtlichen Entwicklung der Methodik des Englischunterrichts als Wissenschaft und akademisches Lehrfach", in: ders. (Hrsg.): *150 Jahre Methodik des Englischunterrichts als Wissenschaft und akademisches Lehrfach*. Augsburg 1985, S. 1-16.
- Strauß, Wolfgang H.: "Englische Grammatiken des 18. Jahrhunderts — Vorläufer einer wissenschaftlichen Beschreibung der englischen Sprache", in: *Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung*. 41. Jg. 1988, S. 316 ff.
- Strauß, Wolfgang H. (Hrsg.): *Von Lungershausen bis Kirchner. Persönlichkeitsbilder Jenaer Fremdsprachenlehrer*. Jena 1990.
- Strauß, Wolfgang H.: "Johann Elias Greiffenhahn und die Blütezeit des Englischen", in: ders. (Hrsg.): *Von Lungershausen bis Kirchner. Persönlichkeitsbilder Jenaer Fremdsprachenlehrer*. Jena 1990, S. 43 ff.
- Strutz, Sybille; Nevermann, Knut: *Schulleitung — historisch gesehen*. Braunschweig 1985.
- Tenorth, Heinz-Elmar: "Die Aufklärung", in: Rainer Winkel (Hrsg.): *Pädagogische Epochen*. Düsseldorf 1987, S. 125-155.
- Titone, Renzo: *Teaching Foreign Languages. An Historical Sketch*. Washington 1968.
- Turner, John Frank: *German Pedagogic Grammars of English 1665-1750*. Diss. phil. Braunschweig 1978.
- Ulbricht, Günter: *Das Spiel in der Pädagogik der Philanthropisten*. Diss. Päd. Berlin 1953.
- Vielau, Axel: "Spracherwerb, Sprachlernen, Sprachlehrmethodik. Thesen zur Methodologie des Fremdsprachenunterrichts", in: *Englisch-Amerikanische Studien*. 7. Jg. 1985, S. 9-30.

- Vierhaus, Rudolf: "Deutschland im 18. Jahrhundert: soziales Gefüge, politische Verfassung, geistige Bewegung", in: Ulrich Herrmann (Hrsg.): *"Das pädagogische Jahrhundert" — Volksaufklärung und Erziehung zur Armut im 18. Jahrhundert in Deutschland*. Weinheim und Basel 1981, S. 15-28.
- Wadepuhl, Walter: "Hüttner, a new source for Anglo-German relations", in: *The Germanic Review*. 14. Jg. 1939, S. 23-31.
- Walter, Anton von: *Bibliographie der Programmschriften zum Englischunterricht*. Augsburg 1977.
- Walter, Anton von: *Zur Geschichte des Englischunterrichts an höheren Schulen*. Augsburg 1982.
- Wegele: "Johann Sporschil", in: *Allgemeine Deutsche Biographie*. Bd. 35. Leipzig 1893, S. 277 f.
- Welte, Werner: *Die englische Gebrauchsgrammatik*. Tübingen 1985.
- Willée, G.: *Sprachlehrwerkanalyse mit Hilfe der elektronischen Datenverarbeitung*. Tübingen 1976.
- Wittenbrinck, G.: *Zur Geschichte des höheren Schulwesens der Stadt Unna i. W.*. Unna 1903.
- Wolpers, Theodor: "Göttingen als Vermittlungszentrum englischer Literatur im 18. Jahrhundert", in: Heinz-Joachim Müllenbrock und Renate Noll-Wiemann (Hrsg.): *Anglistentag 1988 Göttingen*. Tübingen 1989, S. 31 ff.
- Wüllenweber, Franz: "Beiträge zur Geschichte der englischen Grammatik (17. Jahrhundert)". Wissenschaftliche Beilage zum Programm der Dritten Städtischen Höheren Bürgerschule zu Berlin 1892.
- Zandvoort, R. W.: "A Comic English Grammar of 1851", in: *Revue des Langues Vivantes*. 34. Jg. 1968, S. 324 ff.
- Zapp, Franz Josef: "Geschichte des neusprachlichen Unterrichts im Spiegelbild des Fachverbandes der Fremdsprachenlehrer: 1880-1980", in: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*. 33. Jg. 1980, S. 2-17.
- Zieger, B.: "Handelsschulen", in: W. Rein (Hrsg.): *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. 4. Bd., 2. Aufl. Langensalza 1906, S. 1 ff.

INDEX NOMINUM

- Abbehusen, C. H. [*f*l 1856]
324, 327, 335
- Aehle, Wilhelm
31, 43, 46, 48, 53, 55, 57-58, 88-
89, 180, 218, 279
- Aesop
72
- Agthe, Esther
49-50, 88
- Ahn, Franz [*f*l 1838-75]
343, 346-348, 353-354, 390, 404-
407
- Albert, Ludwig
325
- Albrecht, Heinrich Christoph (1763-1800)
20, 103-104, 126, 128, 132, 139-
140, 170, 181, 259, 272, 345
- Alston, Robin Carfrae
16, 59
- Apel, Hans-Jürgen
21, 281
- Apel, Heinrich
335, 378
- Appleton, John L. [*f*l 1858]
321-322, 336, 342, 376, 395, 399,
405-407
- Archenholtz, Johann Wilhelm von (1745-
1812)
42, 258-259, 262-265
- Arnold, Johann Franz [*f*l 1826-47]
94, 107 112, 121, 144, 149, 151,
153, 157-158, 161, 275
- Arnold, Theodor (1683-1761)
60, 62, 64-65, 67-68, 73, 82, 90,
114, 122, 128, 138, 145, 160, 167-
169, 171, 173, 188, 190, 196, 220,
261, 314
- Ash, John (?1724-1779)
189, 191
- Ash, M. [*f*l 1874]
446, 449
- Asher, David (1818-*post* 1881)
178, 309, 428, 432, 436
- Bach, Carl Philip Emanuel (1714-1788)
270
- Bader, Josef von
268
- Bahn, E.
180
- Bailey, Nathan[ael] (†1742)
64
- Bar-Adon, Aaron
376
- Barth, Friedrich Gottlieb (1738-*post* 1794)
176
- Baschiera, Karl
34

- Basedow, Johann Bernhard (1723/24-1790)
100, 205, 208-211, 216-318
- Baskerville, Alfred [*f*l 1853-96]
368, 375-377, 405-406
- Baudissin, Thekla von
353, 392, 396
- Baumann, Hasso
26, 32
- Baumgarten, Adolph
427, 440-441, 450
- Bausch, Karl-Richard
18-19
- Beattie, Nicholas
32, 99, 101-102
- Beck, Christoph
34
- Becker, A. L.
319, 328, 351, 359-360
- Becker, Karl Ferdinand (1775-1849)
344-345, 404
- Behn-Eschenburg, Hermann (1814-1873)
324, 336, 368, 377, 386-387
- Behnsch, Ottomar (1813-?)
334-336, 338, 360, 365, 369, 375,
405-407
- Behrens, Dietrich
34, 310
- Benson, Chris
333, 358-359, 385
- Berg, Gerhard van den (1791-?)
337, 369
- Berger, Hermann
316, 323, 392
- Berlitz, M. D.
226
- Bernhagen, Wolfgang
32
- Bernhard, Katharina M.
34, 109
- Bernhold, Johann Gottfried (1720/21-1766)
61
- Bertram, Ulrich
34, 310
- Bidermann [*f*l 1753]
88
- Bischoff, W. [*f*l 1879]
335, 338, 398
- Blair, Hugh (1718-1800)
354
- Blankertz, Herwig
282
- Bliedner, A. [*f*l 1904]
292, 344, 368, 383
- Blind, K. [*f*l 1872]
344, 368, 383
- Bloch, Ernst (1885-1977)
21
- Bode, Hans
27, 32
- Bödeker, Hans Erich
203
- Bodmer, Johann Jakob (1698-1738)
51
- Boerner, Otto [*f*l 1906]
33, 77, 89, 94, 200
- Boethke, C. A. [*f*l 1878]
390, 392, 395, 397
- Bohm, C. [*f*l 1878]
442, 446, 448-449
- Bohse, August (Talanders; 1661-1730)
46, 50
- Bolingbroke, Henry (1678-1751)
179
- Boltz, August (1819-*ca* 1878)
316, 322, 341, 356, 359, 372
- Bonath, Heinrich Ludwig (1770-?)
263
- Böning, Holger
262
- Booch-Arkossy, F. [*f*l 1856]
319, 326, 340, 386, 391-392, 394,
413, 420
- Borheck, August Christian (1751-1816)
116, 139-140, 191
- Böttger, Friedrich August [*f*l 1850]
334, 336, 368
- Boyle, George [*f*l 1875]
342
- Brauneck, Friedrich [*f*l 1871-72]
433-434, 440

- hr/>
- Brauns, Karl Eduard (1793-1846)
280
- Brecher, Moriz [*f*l 1890]
317
- Breithaupt, Christian (1689-1749)
61
- Breitinger, Heinrich (1832-1889)
342
- Brekke, Herbert Ernst
219
- Brennecke, Wilhelm [*f*l 1846-57]
296-297, 329, 332, 334, 336, 370,
399, 428, 431-433, 439, 442, 448,
450-451, 454
- Bretschneider, Hermann [*f*l 1857]
352, 358-361, 375
- Breymann, Hermann Wilhelm (1843-1910)
16, 440
- Brüggemann, H. [*f*l 1843]
428, 438
- Brumfit, Christopher
341
- Brunner, Otto
28
- Brusch, Wilfried
34, 296
- Buchenröder, Johannes Nicolaus Carl [*f*l
1762-1785]
106, 127, 133
- Bulwer Lytton, Edward George Earl Lyt-
ton, first Baron Lytton of Knebworth
(1803-1873)
354
- Bunyan, John (1628-1688)
40
- Buonaparte, Napoleone (Bonaparte, Napo-
léon; Napoléon I.; 1769-1821)
358
- Bürger, Gottfried August (1747-1794)
183
- Burgwinkel, Ulrike
27
- Burney, Charles (1726-1814)
270
- Büsch, Johann Georg (1728-1800)
47, 203
- Busch, Oscar (1830-?)
341, 357, 363, 399
- Buttjes, Dieter
201, 247
- Butzkamm, Wolfgang
83, 100, 201, 247, 222
- Callin, F. A. [*f*l 1840-67]
36-97, 303, 318, 321, 328-329, 337,
354, 356, 358, 362, 366-368, 378,
384, 386, 391-393, 396, 398-399,
405-407, 409-410, 416-417, 427-
428, 434, 445
- Campe, Joachim Heinrich (1746-1818)
185, 202-204, 210-211, 219, 249
- Carpenter, K. E.
21, 44, 121, 262
- Chastel, Franz Thomas (1750-1813/15)
82
- Chesterfield, Philip Dormer Stanhope, 4th
earl of (1694-1773)
122
- Christ, Herbert
16-18, 54, 276, 297-301, 379, 400,
425
- Christiani, Christian (†1803)
94, 121, 140-141, 155, 253, 269
- Christmann, Hans Helmut
33, 310
- Clairmont, Carl Gaulis (1795-1850)
325-326, 358, 366, 396, 400-401,
405-407
- Claus, W. [*f*l 1870]
323, 335, 349, 363, 368, 395, 398
- Conze, Werner
28
- Cook, James (1728-1779)
269
- Cottrell, Leslie Randle
26, 32
- Crabb, George [*f*l 1799-1845]
101, 106, 144, 168-170, 172-173,
315
- Cremer, Johann Wilhelm (†1791)
61
-

-
- Crome, Friedrich Wilhelm (1753-1833)
210
- Dalen, Carl van [f/ 1859]
353, 386, 410
- Dammholz, Rudolf [f/ 1896]
317, 367
- Dann, Otto
41, 260-261
- Danov, Ernst Jacob
55
- Darian, Steven G.
32
- Dattan, Chr. W. Fr. [f/ 1836]
98, 106, 112, 136, 154, 156-157,
161-162, 275, 276, 283, 317, 368-
369, 381
- Defoe, Daniel (1661-1731)
39, 179
- Degenhardt, Rudolph [f/ 1859-91]
314, 316, 320-321, 327, 332-334,
351, 354, 357-358, 368, 371, 375,
377, 384, 388, 392, 394-395, 397,
405-411, 413, 415-417
- Deinhardt, Johann Heinrich [f/ 1837]
234, 244
- Delius, Nicolaus (1813-1888)
425
- Deutschbein, Carl [f/ 1875-1902]
309, 319, 354, 357, 368, 377, 383,
391-392, 394, 406, 408-409, 412,
414, 416, 419-421
- Dickens, Charles (1812-1870)
304
- Dietze, Hugo
47, 201, 210, 213-214, 217, 283-
284
- Dieze, J. Andreas (1729-1785)
61
- Dillmann, Christian Friedrich August (1823
-1894)
358-359
- Dodson, C. J.
222
- Doherty, Hugh [f/ 1842]
377
- Döll, J. Ch. (1808-1885)
98, 101, 130, 159, 243-244, 27
- Dorfeld, Karl [f/ 1892]
19, 33, 78, 89, 278
- Döscher, E. A. [f/ 1845]
243
- Driedger, Otto [f/ 1907]
33, 67
- Dryden, John (1631-1700)
131, 179
- Dülmen, Richard van
41-42, 261
- Dusch, Johann Jacob (1725-1787)
63, 73, 125, 135
- Dutz, Klaus D.
67
- Eb, Karl Wilhelm (1808-1840)
336, 356, 366, 377, 390
- Ebel, Wilhelm
141
- Ebeling, Christoph Daniel (1741-1817)
114, 122-123, 174-177, 192, 33,
213, 265, 270, 353
- Ebener, Gottfried [f/ 1882-96]
338, 367, 379
- Eberhardt, Karl (†1898)
293, 433
- Ebers, Johannes (1742-1818)
97-98, 109 134, 139, 144, 168, 70,
172-173, 183, 188, 190, 197-98,
246, 269, 321, 364, 367
- Ebert, Johann Arnold (1723-1795)
53, 56, 87, 114, 186
- Eckard, Friedrich (1744-?)
176
- Eckermann, Karl Theodor (1779-1849)
183
- Eden, A. O. [f/ 1855]
336, 360-361, 375
- Edgeworth, Maria (1767-1849)
148, 244
- Ehlers, Martin (1732-1800)
55, 176, 203, 207-209, 212
-

-
- Ehrhardt [fl 1890]
242
- Eichhorn-Eugen, Klaus
34, 46, 60-61
- Ellis, Alexander John (1814-1890)
339-340, 413, 420
- Elze, [Friedrich] Karl (1821-1889)
39, 48, 262-263, 296, 306, 310,
425, 432-433
- Engelmann, Wilhelm [fl 1800]
16, 122, 225
- Engelsing, Rolf
18, 41, 43-44, 52, 260-261, 267
- Erne, Emil
261
- Ernesti, Johann August (1707-1781)
278
- Eschenburg, Johann Joachim (1743-1820)
42-43, 53, 56, 186, 262-263, 269-
270
- Espich, Horst
32
- Eßlinger
261
- Ettinger, Stefan
17, 84, 87
- Eulenstein, Carl [fl 1859]
309, 336, 340, 375-376
- Ey, Julius Adolf (1844-?)
428, 434, 451
- Fabian, Bernhard
21, 40, 42-45, 47-48, 50-53, 59, 62-
63, 121, 169, 179, 185-186, 248,
262-263, 265-268
- Fabricius
46
- Fahrenkrüger, Johann Anton (1759-1816)
122, 138, 160, 171-172, 196, 314
- Falkmann, Christian Friedrich (1782-1844)
31, 105, 199-201, 247-256, 427
- Feller, Friedrich Ernst (1800-1859)
328
- Fénélon, François de Saligne de la Mothe
(1651-1715)
87, 236
- Ferguson, Adam (1723-1816)
179
- Fick, Johann Georg Christian (1763-1821)
94-95, 98, 104, 107, 115, 118, 144,
149, 159, 168-173, 188, 190, 197-
198, 220, 317, 345, 364, 367
- Ficken, Friedrich Adolph (†1838)
124-125, 148, 150, 160, 172, 243-
244
- Fiedler, Eduard (1817-1850)
346
- Fielding, Henry (1707-1754)
123, 185
- Finkstaedt, Thomas
15, 17-18, 33, 40, 51, 53, 63, 74,
83, 100, 200, 280, 295, 310, 312,
335, 424, 435
- Fison, E. [fl 1873]
327, 351, 353
- Flechsigt, Karl-Heinz
32, 51, 55, 201, 208, 424, 426,
429, 445
- Flügel, Johann Gottfried (1788-?)
108, 111, 115, 117, 191-192, 194,
196, 269, 346, 404, 417
- Fölsing, Johann Heinrich (1812-1846)
183, 297, 303, 314, 316, 320, 328-
329, 334, 336, 339, 352, 366, 386,
396, 399, 404, 406-408, 410-411,
413, 415-416
- Forster, Georg (1754-1794)
269
- Franken, August
428
- Freund, Wilhelm (1806-1894)
309, 329, 333, 359-360, 368, 391,
399
- Friese, Jakob Bernhard (1769-1851)
462
- Funke, Otto Viktor Conrad Wilhelm (1885-
1973)
33, 194
-

- Gands, P. [fl 1848 ff.]
405-407
- Ganter, Ludwig [fl 1848-1867]
20, 182, 294, 296, 325, 329-330,
334-337, 340, 342-343, 351-355,
357-358, 363, 365, 373-374, 380,
384, 391-394, 396, 398-399, 402,
432-433, 440, 443
- Gaspey, Thomas (1818-1871)
340, 361, 368, 384, 386, 405-407,
409-410, 413, 415, 419
- Gedike, Friedrich (1754-1803)
97, 110, 116, 119, 121, 137, 147,
153, 174, 176-178, 188-190, 192,
203, 206-207, 212-213, 215, 217,
220, 225, 266, 283, 367
- Geils, Peter
169, 405
- Genlis, Frau von (1745-1830)
183
- Georg, L. [fl 1862-72]
323, 365, 371-372, 394, 399
- Gerteis, Klaus
261
- Gesenius, Friedrich Wilhelm (1825-1888)
309, 318-321, 323, 329, 338, 349,
355, 357, 368, 370, 377, 391, 405-
417, 419-421
- Gesner, Johann Matthias (1691-1761)
48, 225
- Gessinger, Joachim
54
- Gewinner, Sigismund [fl 1845]
315
- Gibbon, Edward (1737-1794)
120
- Gilow, Hermann [fl 1906]
47, 201, 209, 211, 216, 221
- Glauning, Friedrich [fl 1895]
320, 367, 378
- Glauser, Charles [fl 1908]
17
- Goethe, Johann Wolfgang von (1749-1832)
48, 271, 335
- Goetz, Dieter
109
- Goldsmith, Oliver (1728-1774)
122, 185, 300, 303
- Goll, Hermann
428, 440
- Göring, Hugo [fl 1880]
208
- Gorzny, Willi
169, 405
- Gouin, François (1831-1896)
25
- Graband, Gerhard
127
- Graeser, Karl [fl 1852-56]
340, 354, 372, 386, 400, 405-407,
413, 433
- Gratz, Karl [fl 1836]
127, 139, 154, 190, 272
- Gray, Thomas (1716-1771)
183
- Grebing, Renate
17, 68, 194
- Greiffenhahn, Johann Elias (1687-1749)
61-62, 65, 73, 82, 425
- Grewe, H. [fl 1884]
354
- Grimm, Jacob Ludwig Karl (1785-1863)
275, 432
- Grimm, Wilhelm (1786-1859)
275
- Großcurth, F. [fl 1861]
383
- Gruner, Johann Ernst [von] (1757-1822)
51
- Grüning, Andreas (1756-1821)
105, 115-116, 128-130, 145-146,
148, 152, 154, 156, 164
- Günther, Erika
32
- Gurcke, Gottfried (1825-?)
316, 320, 337, 349, 352, 357, 363,
366, 369, 391, 395, 397, 406-409,
411-413, 415-417

-
- Gutbier, Adolf [*f*l 1854-60]
 337, 428, 430-431, 434, 438, 449-450, 454
- Gutersohn, J. [*f*l 1900]
 409
- Guths-Muths, Johann Christoph Friedrich (1759-1839)
 225
- Haas, Caroline [*f*l 1855]
 324, 327
- Haas, Renate
 34, 63, 88, 122-123, 425
- Hack, Bertold
 40, 262, 265
- Hack, J. [*f*l 1865]
 428, 446, 450
- Haenicke, Gunta
 16, 33, 306-307, 309-312, 324, 435
- Hamann, Bruno
 21
- Hamann, Johann Georg (1730-1788)
 51
- Hamilton, James (1769-1829)
 100, 146, 190, 200-201, 221-223, 225-237, 239-246, 322, 343, 346-347, 350, 404
- Harris, James (1709-1780)
 188, 190
- Hassen, Martinus (1677-1750)
 62
- Haubold, Rudolf
 385
- Hauschild, Ernst Innozenz (1808-1866)
 292, 356, 428, 431, 435, 439-440
- Hauschild, G. R. [*f*l 1879]
 183
- Haußner, Friedrich Wilhelm (†1864)
 104, 110, 116-117, 126, 134, 161, 364
- Haymann, Christoph Johann Gottfried (1709-1783)
 57
- Hecker, J. T. G. [*f*l 1823-31]
 98, 130, 137, 147-149, 318, 348
- Hedley, J. H. [*f*l 1847]
 347, 368
- Heinemann, Manfred
 116
- Hencke, Carl Joseph [*f*l 1825-47]
 95, 109, 112, 123, 126, 145, 157-158, 160-162, 194, 275
- Herbst, Thomas
 109
- Herder, Johann Gottfried von (1744-1803)
 51
- Hergang, Karl Gottlob (1776-1850)
 377
- Herrig, Ludwig (1816-1889)
 183-184, 303, 310-313, 335, 385, 390, 392, 403-404, 425, 436, 444
- Herrmann, Georg Friedrich (1754-1827)
 95, 107, 120-121, 142, 144, 192
- Herrmann, Ulrich
 21, 41, 203, 260-261, 266
- Herzig, Arno
 262
- Heuer, Helmut
 17-18, 27, 33, 97
- Heussi, Jacob [*f*l 1831-55]
 109, 128, 132, 135-136, 145, 160, 162, 244, 246-247, 275, 316, 339, 344-345, 358-359, 377, 399, 424, 440
- Heydemann, Albert Gustav (1808-1877)
 322
- Hietsch, Otto
 34
- Hillebrand, Josef (1788-1871)
 338, 344-345, 356, 378, 390, 393, 396
- Hirzel
 321, 370
- Hoar, Rob. H. [*f*l 1884]
 315, 324, 363-364
- Hodgkinson, F. F. [*f*l 1889]
 317
- Hoegel, Johann Baptist [*f*l 1862-77]
 323, 347, 353, 355-356, 380, 428
-

-
- Hoffa, J. (1803-?)
183, 282, 355
- Hofmann
339
- Hofmann, Andreas Joseph (1752-1849)
339
- Hofmeister [*f*] 1806-07]
168
- Holtus, G.
84
- Hörmann, Otto
26, 32
- Horn, Ewald
408
- Horn, Jacob
33, 194
- Hort
240
- Howatt, Anthony P. R.
20, 194, 201, 227
- Huber, Victor Aimé (1800-1869)
120, 123
- Hübner, Walter [*f*] 1933]
17
- Hüllen, Werner
17, 28, 33, 68, 194, 421
- Humboldt, [Friedrich] Wilhelm Christian
Karl Ferdinand Freiherr von (1767-
1835)
229
- Hundeiker, Wilhelm Theodor (1786-1828)
101, 121, 137
- Hünerkoch, Johann Nikolaus Ludwig
(1764-?)
117
- Huth, G.
17
- Hüttner, John Christian (1766-1847)
121, 268, 270-271
- Ibbeken, Hermann Ludolph (Heinrich Ib-
beken; Thompson, William; 1740-
1808)
114, 116, 120, 126, 153, 169-170,
191, 221
- Ideler, Christian Ludwig (1766-1846)
174, 178-180, 335
- Inbar, Eva Maria
21, 40, 43, 49, 51, 59, 223, 262,
268
- Irving, Washington (1783-1859)
300, 303
- Isaac, Hermann
428, 434
- Jäck, Heinrich Joachim (1777-1847)
117-118, 128-129, 131, 134, 142,
267
- Jacotot, Joseph (1770-1840)
100, 146, 201, 221-222, 226-227,
229-231, 234-238, 240-242, 245,
322, 343, 346-347, 350, 404
- Jäger, Georg
225, 295, 311, 443
- Japha, Martin [*f*] 1879]
379
- Jässle, Wilhelm [*f*] 1876]
431-432
- Jean Paul (Johann Paul Friedrich Richter;
1763-1825)
260
- Jeep, Christian Ludwig Wilhelm (1823-?)
323, 445
- Jeismann, Karl-Ernst
21, 180, 274, 280, 287, 289-291,
293, 295, 311-312, 443
- Johnson, Samuel (1709-1784)
128, 188-189
- Jones, Stephen
188
- Jung [*f*] 1793]
223-225
- Jung, G. M. [*f*] 1853-63]
327, 334, 338, 342, 354, 356, 371,
379, 395
- Jung, Lothar
133
- Junius (*Pseud.*; Verfasser von Briefen)
179
-

- Junker, H. P. [fl 1904]
19, 39, 100, 201, 274
- Kade, Emil [fl 1884]
344, 349, 377, 380, 391
- Kahl, Peter W.
296
- Kaltschmidt, Jakob Heinrich [fl 1839]
98, 112, 118, 158, 273
- Kána, Miloslav
34
- Kares, Otto (†1897)
428, 440, 453
- Kellner, E. [fl 1832]
101
- Kelly, Louis G.
19, 32
- Kettle, John Edwin [fl 1880]
323, 366, 368, 380
- Kieweg, Werner
27
- Kimpel, Dieter
21, 40, 54, 59, 89, 169, 264
- King, John → König, Johann
- Kippis
120
- Kirchner, Joachim
262-263
- Klausing, Anton Ernst (1729-1803)
106
- Klein-Braley, Christine
63, 88, 122-123
- Klinghardt, Hermann
421
- Klippel, Friederike
201, 217, 247
- Klopp, Onno (1822-?)
431-433
- Klostermann, Marie [fl 1883]
351, 359, 369
- Klotzsch, Th. [fl 1883]
428
- Klump, Friedrich Wilhelm (1790-1868)
241-242
- Knabe, K. [fl 1908]
293
- Knorr, L. W. (†?1832)
97, 106, 135, 144
- Knott, W.
451
- Koch, John [fl 1887]
183, 409-411, 413, 415-416
- Köchly, Hermann (1815-1876)
293
- Koerner, [Ernst Frideryk] Konrad
28
- Kolbe, Karl Wilhelm (1757-1835)
209, 211
- Koldewey, Karl Friedrich Ernst (1839-?)
17, 54
- Kölle, Friedrich Ludwig [fl 1850]
340, 399
- König, G.
201
- König, Johann (John King; ?1680-?)
33, 60, 67-73, 78, 168, 171, 188, 190,
- Korshin, Paul J.
42, 262
- Kortegarn, Arthur
432, 435-436
- Kortholt, Sebastian (1675-1760)
61
- Koselleck, Reinhart
28
- Köster, Henrich Martin Gottfried (1734-1862)
31, 50, 74, 78-82, 85-87, 156, 427
- Kraenkel
434, 436
- Kramer, Johann Matthias [fl 1719-46]
65-69, 71-72, 78
- Krause, Horst M. P.
208
- Krieger, J. P.
238
- Kröger [fl 1833]
228, 230-233, 235-236, 239-240, 242-243

- Kroker, Werner 386, 388, 391-392, 397, 416, 419, 448
- Krummacher, Martin 357, 438, 447
Lehmann, Ernst von [fl 1880] 431
- Krünitz, Johann Georg (1728-1796) 219
Lehmann, Ignaz [fl 1872-73] 316, 326, 328, 336, 350, 352-353, 360, 369, 374, 377, 379-380, 384, 386, 388, 391-392, 397, 416, 419, 448
- Kruse, Carl Adolf Wernhard 430
- Kühlwein, Wolfgang 34, 109
Lehmann, R. 289
- Kuhn, Ortwin 267
Lehnert, Martin 64
- Kühne, Friedrich Theodor (1758-1834) 96, 98, 106, 109, 115, 118, 126, 145, 152, 158, 317
Lellmann, Carl (1845-?) 428, 433, 440
- Kummer-Hudabiniugg, Ingrid 18
Lentin, Lewis [fl 1793] 121
- Kunkel, S. [fl 1854] 336, 366, 381, 390, 399
Leopold, Werner F. 376
- Küttner, Karl Gottlieb 269
Lepenies, Wolf 19
- Lamb, Charles (1775-1834) 300
Leroch, Michael [fl 1795] 106, 110, 113, 117
- Lange 99
Lessing, Gotthold Ephraim (1729-1781) 43
- Langstedt, Friedrich Ludwig (1750-post 1804) 98, 101, 106, 109, 117, 122, 125, 155, 269
Lexis, Wilhelm 20, 200, 452
- Lattmann, Julius (1818-1898) 177-178, 241
Lichtenberg, Georg Christoph (1742-1799) 56
- Lautenhammer, Johann [fl 1881-83] 335, 338, 356, 371
Lichtenthal, D. P. [fl 1812] 117, 144
- Laycock, John [fl 1828-45] 363
Lindemann, Christian [fl 1890] 409, 411
- Lediard, Thomas (1685/86-?) 47, 60, 65, 73, 88, 90, 171
Linz, Friedrich 421
- Lehberger, Reiner 15-16, 34, 288, 408
Lloyd, Hannibal Evans (1771-1847) 117, 126, 137, 160, 168-173, 183, 188, 190, 196, 345
- Lehmann, Alwin 19, 33, 77-78, 89, 200
Locke, John (1632-1704) 62, 179, 202, 222-223, 225, 347
- Lehmann, Ernst [fl 1872-73] 316, 326, 328, 336, 350, 352-353, 360, 369, 374, 377, 379-380, 384,
Lohfeld, Annemarie 33, 128-129, 194
- Lohmann, J. A. [fl 1865] 324

- Lowth, Robert (1710-1787)
128, 133, 188-190, 192, 194
- Lucas, Newton Ivory [*fl* 1840]
390
- Lüdecking, Heinrich [*fl* 1858 ff.]
319, 354, 358, 360
- Lüdger, Konrad (1748-*post*1819)
267
- Ludwig, Christian (1660-1728)
60, 64-65, 73, 90, 171
- Lundgreen, Peter
21, 274, 287, 289, 295, 443
- Lyttleton, George (1709-1773)
122
- Macaulay, Thomas Babington (1800-1859)
300, 303, 358
- Macht, Konrad
16, 19, 24-25, 32, 34-36, 102, 142,
144, 186, 190, 199-201, 230, 238,
343, 346-348, 375, 415, 424
- Mackey, William Francis
23-24, 35
- Mager, Carl Wilhelm Ernst (1810-1858)
36, 74, 202, 241, 253, 292, 309,
329, 346-347, 351, 356, 360, 370,
399, 424, 426-427, 433-435, 440,
442, 444-447, 451
- Mahn, Carl August Friedrich (1802-1887)
128, 148, 162, 241, 244-245, 446
- Mair, Walter N.
84, 101, 200
- Mangold, W.
19, 293, 452
- Manitius, Heinrich August (1778-1848)
329, 335, 342, 344, 355, 360, 395,
398
- Mannzmann, Anneliese
19, 201
- Marcel, Claude Victor André (1793-1876)
25
- Mätzner, Eduard (1805-1892)
346
- Maurer, Michael
18, 21, 39, 43, 52-53, 258-259, 262-
263, 265-266, 268, 270
- Mauron, A. [*fl* 1883]
409
- Meermann, Johann F. (1748-1804)
154
- Meidinger, Johann Valentin (1756-1822)
35, 82, 100, 142-146, 149, 157,
159, 172, 188, 190, 198-199, 235,
345-346, 367
- Meier, Johann Christian [Subkonrektor
Wernigerode; *fl* 1758]
88
- Meier, Johann Christian [Rektor Domschu-
le Verden; *fl* 1783]
278
- Melford, Henry Maria (1787-1864)
180, 184-185, 348, 395
- Mendelssohn, Moses (1729-1786)
43
- Meter, Helmut
84, 101, 200
- Michael, Ian
22, 26-27, 127, 163, 189, 194
- Michaelis, Johann David (1717-1791)
56, 85-88
- Mickelthwate, John
356
- Mihm, E.
424
- Milton, John (1608-1674)
70
- Moeps, Emmy
262
- Möller, Horst
45
- Monicke, C. H. [*fl* 1833]
379
- Morgenstern, Karl [*fl* 1882]
337, 354, 370, 379
- Moritz, Karl Philipp (1756-1793)
117-118, 124-125, 128, 139, 145,
153, 203, 268-269, 345

-
- Mösch, F.
431, 434
- Motherby, Robert (1808-?)
97, 155, 158, 169, 181, 183, 244-245, 249
- Müchler, Johann Georg (1724-1819)
98, 133, 137, 158, 317
- Mugdan, Joachim
19, 32, 46, 200
- Müllénbrock, Heinz-Joachim
185, 260, 262
- Müller, Detlef K.
56, 189, 280, 290-293
- Müller, Gottfried Polycarpus (1685-1747)
49, 55-56, 268, 270
- Müller, Pia
268, 270
- Müller, Richard M.
27
- Müller, Theodor [fl 1889]
317
- Müller, Walther
33, 71, 197
- Münch, Wilhelm (1843-?)
428, 451, 453
- Munde, Carl [fl 1846 ff.]
33, 35, 309, 329, 338, 340, 342, 348, 351, 355, 360-361, 363, 366, 369-370, 375, 379, 384, 386, 391-394, 397, 405-407, 409, 411, 415-416, 445
- Murray, Lindley (1745-1826)
188-190, 194, 353, 404
- Nachersberg, Johann Heinrich Ernst (1775-1841)
130, 147, 195, 257
- Nares, Robert (1753-1829)
188-189
- Natorp, O. [fl 1885]
320, 356, 358, 367, 392
- Neuerer, Karl
293
- Neugebauer, Wolfgang
280
- Neumann, A. [fl 1833]
95, 133
- Nevermann, Knut
313
- Nicolai, Christoph Friedrich (1733-1811)
43-44
- Niederländer, Helmut
26, 32, 372
- Noeldeke, Georg Justus Friedrich (1768-1843)
98, 267
- Noll-Wiemann, Renate
185, 260
- Nolte, Johann Wilhelm Heinrich (1767-1832)
122, 174, 178-180, 335
- Oberschelp, Reinhard
405
- Oelschläger, W. [fl 1850]
356, 368, 379, 399
- Oepke, Sophie A. Th. (1844-?)
354, 358, 381-382
- Ollendorf[f], Heinrich Gottfried (1803-1865)
226, 315, 406-407
- Onnen, Johann [fl 1782]
110, 112, 126, 131, 155
- Oppel, Horst
44, 48, 52-53, 262, 271
- Oppen, Edward A.
184
- Ostendorf, J.
431-433
- Ottmann, Hugo
428, 451
- Otto, Emil (1813-?)
337, 341, 352, 409, 419
- Palm, Friedrich
293
- Paprotté, Wolf
19, 32, 46, 200
-

- Pariselle
 19, 200, 293
- Paulsen, Friedrich (1846-1908)
 21, 281, 289-290, 307
- Payne, Joseph
 227
- Peipers, Wilhelm [fl 1852]
 442, 450-451, 454
- Pennant
 120
- Pepin, Philip (1736-1811)
 113-114, 191
- Perry, William [fl 1785-88]
 188-189
- Petersen, F. W. [fl 1846]
 358, 366, 395
- Petzold, Dieter
 34, 310
- Pfalz, Franz
 430, 434
- Pfau, J. A. [fl 1844]
 221, 223, 226, 227, 230-233, 235-
 237, 243
- Pierer, A. H. [fl 1842]
 158
- Pineas, A. [fl 1857]
 333, 369, 383
- Pinloche, A. [fl 1896]
 209
- Pinther
 261
- Pistorius, Friedrich Ludwig Anton (†1796)
 129
- Pitman, [Sir] Isaac (1813-1897)
 339-340
- Pitt, William ([the Younger]; 1759-1806)
 354
- Plate, Heinrich (1813-?)
 33, 314, 320, 323, 335, 340, 347,
 354, 370, 376-377, 382, 386, 388-
 389, 392, 395, 398, 405-409, 411-
 412, 414, 416, 418
- Pleßner, Christian Heinrich [fl 1828]
 158, 181, 152, 196
- Plötz, Karl (†1881)
 346, 380, 450, 452-453
- Poe, Edgar Allen (1809-1849)
 303
- Poldauf, Ivan
 189, 194
- Pölitz, Karl Heinrich Ludwig (1772-1838)
 275
- Poppo, Ernst Friedrich (1794-1866)
 184
- Pörnbacher, Hans
 266
- Pott
 174
- Prager, Johann Christian (†1796)
 46, 61, 65-70, 85-86, 88
- Price, Lawrence Marsden
 262
- Priestley, Joseph (1733-1804)
 128, 189
- Prüsener, Marlies
 41-42, 259-261, 263, 267, 269
- Pünjer, J. [fl 1889]
 317
- Raabe, Paul
 262
- Raddatz, Volker
 16
- Radtke, E.
 84
- Rang, Hans-Joachim
 16-17, 54, 276, 297-301, 379, 400,
 425
- Rauscher, Gerhard
 34
- Reble, Albert
 21
- Regel, Ernst [fl 1894]
 417
- Reich, D. [fl 1832]
 123
- Reiche, Arnim
 293, 304

-
- Reichel, Georg [*fl* 1899]
190, 408
- Rein, Wilhelm (1847-1929)
19, 100, 200-201, 274, 284, 292-
293, 295
- Reinhardtstötner, Carl von (1847-?)
432, 434, 438-439, 441, 445, 453-
454
- Resewitz, Friedrich Gabriel (1725-1806)
203, 208, 214-215, 217
- Reuter, D.
216
- Richards, Jack C.
16, 22-25, 27, 101-102, 151, 228,
331
- Richter, Albert
205
- Ritter, Otto [*fl* 1883]
325, 341-342
- Rivethal, Johann Georg [*fl ante* 1796]
192
- Robertson, T.
100, 122, 322, 368, 399
- Rodgers, Theodore S.
16, 22-25, 27, 101-102, 151, 228,
331
- Rogler, Johann Bartholomäus (1728-1791)
176
- Rommel, Heinz
99
- Rosell, D. [*fl* 1861]
383
- Rothwell, J. S. S. [*fl* 1858]
327, 349
- Rousseau, Jean-Jacques (1712-1778)
202
- Rubens, Levy (1776-?)
107, 111, 153
- Rüdiger, Johann Christian Christoph
(1751-1822)
94
- Rülcker, Tobias
16, 256
- Runge, Heinrich (†1899)
409, 413
- Russell, [Lord] John, 1st earl of (1792-
1878)
309
- Sachs, Carl
424
- Sammer, Rudolph (†1825)
106, 112, 127, 133, 156, 159, 194
- Sauer, Helmut
18, 34, 48-49, 75, 288
- Saure, Heinrich [*fl* 1882-85]
328-329, 358-360, 385
- Schade, Johann Peter Christoph [*fl* 1765]
48, 66-70
- Scharnberger, H. [*fl* 1853]
27, 316, 350, 356, 394
- Scheler, Manfred
34, 310
- Schenda, R.
41, 260
- Schiffelin, Philipp [*fl* 1841-46]
327, 349, 368, 370, 384, 398
- Schilder, Hanno
16
- Schilling
433
- Schlegen, Johann Rudolf [*fl* 1760-90]
56
- Schlözer, Wilhelm von (1794-1848)
329, 376, 378, 396
- Schmeding, Otto
292
- Schmeding, Otto Hermann Fr.
453
- Schmei[t]zel, Martin (1679-1747)
46
- Schmid, C. A. [*fl* 1860]
20, 99, 182, 221, 229, 233, 237,
239, 241-242, 295, 321-322, 330,
352, 370, 432
- Schmid, Christoph (1768-1854)
266
- Schmidt, Immanuel [*fl* 1871-78]
319, 390, 406-408
-

- Schmitter, Peter
19
- Schmitz, Bernhard [*f*l 1853]
288, 290, 302, 374, 385, 394,
397, 424-425, 427, 439, 441-442,
446, 451, 453
- Scholtes, Gertrud
280
- Schönemann, Bernd
277
- Schröder, Konrad
16, 18-19, 30-31, 33-34, 42, 46-48,
53-56, 59-65, 67, 73-75, 82-83, 88,
94-96, 100, 108-109, 114, 122,
129, 141, 153, 166, 168-169, 173,
176, 178, 180, 186-187, 191, 202,
205, 212, 218, 255, 266, 269, 280,
295, 302, 314, 316, 319-332, 335,
339-340, 348, 364, 380, 387, 404,
406, 417, 421, 427
- Schubert, F. W.
244
- Schulz, Traugott
428
- Schulze, Johann Ludwig (1734-1799)
66-67, 70, 72, 81, 174-175
- Schulze, Johann Michael Friedrich (1753-
*post*1808)
47, 101, 120, 205, 212, 215, 220,
353
- Schulze, Karl [*f*l 1817]
127, 131, 145, 155, 158, 173-174,
193, 195, 269
- Schütz, [Christian] Gottfried (1747-1832)
218
- Schütze, Franz
184
- Schwarz, Christian [*f*l 1837]
234, 236, 241-242
- Schwarz, Fr. H. Chr. [*f*l 1833]
221, 228
- Schwarz, Hermann
408
- Scott, [Sir] Walter (1771-1832)
95, 148, 244, 300, 303
- Seeliger, Emil [*f*l 1877]
179, 319, 358, 385
- Seidelmann, Christian Friedrich [*f*l 1724]
46, 50, 74-79, 85, 88, 249, 427
- Seidenstücker, Johann Heinrich Philipp
(1765-1817)
100, 130, 137, 146-147, 219, 318,
343, 346-348, 366, 375, 404, 443-
444
- Selig, M. [*f*l 1860]
336, 359
- Selle, G.
56
- Sewel, Willem (William; 1653/54-1720)
67, 71
- Shaftesbury, Anthony Ashley Cooper, 3rd
Earl of (1671-1713)
179
- Shakespeare, William (1564-1616)
131, 300, 303
- Sheridan, Richard Bridley Butler (1751-
1816)
185, 188, 303
- Sherwood, S. Newman [*f*l 1832]
95, 98, 101, 121, 148, 189, 244,
275, 283, 350
- Sinnett, Edward William Percy (1799-
*post*1836)
121, 359, 368
- Skelton, Henry [*f*l 1855]
341, 357, 363, 399
- Smith, Robin D.
67
- Soffé, Emil (1851-?)
317
- Sonnenburg, Rudolf (1828-?)
320, 335, 363, 405, 407-408, 431-
432, 434, 440
- Spilleke, Gottlieb August
272, 283
- Spillner, Bernd
29, 59, 276
- Sporschil, Johann (1800-1863)
98, 149, 155, 162, 171, 173, 171,
275, 321

-
- | | |
|---|---|
| Stach, Reinhard
202-203 | Theobald
280 |
| Steinmüller, G.
16 | Thieme, Friedrich Wilhelm (†1852)
375 |
| Stengel, Edmund (1845-1935)
436, 442 | Thomas, A. [† 1875]
309, 436 |
| Stephan, Inge
262 | Thomas, Jakob Ludwig (1752-1796)
219-220 |
| Stern, Clara
376 | Thompson, William → Ibbeken, H. L. |
| Stern, H. H.
24, 32 | Thomson, James (1700-1748)
121-122 |
| Stern, [Louis] William (1871-1938)
376 | Thornhill, K. F. A. P. [† 1839]
107, 113, 130, 162, 276 |
| Steudel, Karl
263 | Thümmel, Moritz August von (1738-1817)
268 |
| Steup, F. W. [† 1839]
139, 141, 278 | Thurneysen, Rudolph (1857-1940)
120 |
| Stiehler, Ernst
33, 77, 89, 94, 200 | Titone, Renzo
20, 32, 100, 102, 200, 227, 424 |
| Stiepel, Richard
428 | Toeppe, Adolphine [† 1879]
335, 399 |
| Storm, Johan
424 | Tompson, John (1693-1768)
56, 59, 63, 66-67, 70, 72, 81, 87,
174-175, 179, 191, 266 |
| Strauß, Wolfgang H.
29, 32, 34, 57, 60, 63, 85, 106,
125, 276, 424-425 | Townley, James (1714-1778)
271 |
| Strutz, Sybille
313 | Trapp, Ernst Christian (1745-1818)
203-209, 211, 216, 218, 249, 427 |
| Swift, Jonathan (1667-1745)
40, 131 | Traut, Heinrich Theodor (1826-?)
344, 352, 380, 391, 394 |
| | Turner, John Frank
33, 71, 90, 171, 194 |
| Tafel, Leonhard [† 1835]
101, 126, 135, 153, 221, 228, 230,
233, 235, 238-239, 241-244, 273,
362 | Uffenbach, Zacharias Conrad von (1683-1734)
52, 268 |
| Talander → Bohse, August | Ulbricht, Günter
217 |
| Tanger, Gustav
411 | Ulrich, Wilhelm
391 |
| Teichmeyer, Hermann Friedrich (1680-1746)
46 | |
| Tenorth, Heinz-Elmar
209, 311, 443 | Valett, Johann Jakob Meno (1758-1850)
104, 114, 121, 128, 130, 135, 140- |
-

- 141, 145, 149, 151, 158, 162, 253,
370
- Vater, Johann Severin (1771-1826)
170
- Verron, A. [fl 1883]
326327, 337, 353, 354
- Viehoff, Heinrich
311, 436
- Vielau, Axel
24
- Vierhaus, Rudolf
21, 266
- Viëtor, Wilhelm (1850-1918)
88, 306, 380, 387, 421
- Vilmar
430, 439, 449, 453
- Vogel, Otto [fl 1880]
430, 451
- Voigtmann, Christoph Gottlieb [fl 1835]
98, 155, 159, 171, 192-194, 257,
339, 431, 433
- Volkman, Johann Jacob
268
- Wachsmuth, D. Wilhelm (1784-1866)
117, 125, 131, 140, 181
- Wadepuhl, Walter
271
- Wagner, Karl Franz Christian (1760-1847)
36, 93, 97, 101, 104-106, 115, 117-
118, 125-126, 128, 132, 142-143,
167, 170, 180-186, 188, 190, 192-
194, 196-198, 247, 281-282, 313,
316, 321, 345-346, 348, 355, 365,
403-404, 444
- Wagner, Ph. [fl 1895]
413
- Wahlert, Georg Erich [Ernst] Adam
(1782-1850)
93, 98, 128, 168-170, 172-173,
267, 275, 321, 425
- Walker, John
186, 188-189, 191, 339, 404, 453
- Walter, Anton von
20, 34, 200, 248, 251, 289, 294,
297, 309, 328, 335, 422, 424-425,
429
- Walter, Gertrud
302
- Warneken, Johann Daniel
43
- Weckers, Peter Josef (1796-1846)
98, 106, 148, 150, 156, 235, 243-
244, 276, 350
- Weigand, Georg Heinrich Friedemann
(†1823)
106, 122, 139, 161, 195
- Weischer, Theodor [fl 1876-77]
356, 363, 368, 380, 395
- Weiß, Christian Felix (1726-1804)
268
- Welte, Werner
115
- Wendt, Otto
340, 421, 429
- Werner, Friedrich [fl 1867]
342, 354, 359,
- Werner, H. A. [fl 1870]
371, 390, 393, 398
- Wershoven, Franz Joseph [fl 1883]
319, 328, 351, 359-360
- Wertheim, M. [fl 1865]
340, 344, 354
- Wiebe, Eduard [fl 1842]
349, 370, 386, 392, 394, 399
- Wieland, Christoph Martin (1733-1813)
51
- Wiese, Leopold von
51, 328
- Wildermuth
295
- Wildhagen, Karl
406
- Willée, G.
27
- Williams, Jos. [fl 1836]
244
- Williams, Owen
193

-
- | | |
|--|--|
| Williams, Thomas Sidney [<i>fl</i> 1836]
181, 339 | Wurmb, Christian
47 |
| Windheim, Christian Ernst (1722-1766)
61 | |
| Winkel, Rainer
209 | Young, Edward (1683-1765)
70, 122 |
| Winkelmann, Adam Wilhelm (1764-1819)
111, 127, 188, 190, 192-193 | Zandvoort, R. W.
32 |
| Winkelmann, J. C. A. [<i>fl</i> 1860-72]
319, 333, 339, 356, 377, 383 | Zapp, Franz Josef
19, 46, 74-75, 88, 255, 312, 427 |
| Winter, Hans G.
262 | Zedler, Johann Heinrich (1706-1763)
85 |
| Witte, Samuel Simon (1738-1802)
272 | Zieger, B.
284 |
| Wittenbrink, G.
281 | Ziegler, M. [<i>fl</i> 1873]
327, 351, 353 |
| Wittmann, Reinhard
40, 262, 265 | Zimmer, J. F. W. [<i>fl</i> 1837]
325, 329, 340, 350 |
| Wittstock, Albert (1837- <i>post</i> 1888)
326, 329, 369, 388, 391, 398, 401 | Zimmermann, Johann Wilhelm (1819- <i>post</i> 1873)
317, 320, 328-329, 338, 367-368,
382-384, 398, 405-409, 412-413,
415, 419 |
| Wolpers, Theodor
185, 260, 262 | Zoller, Karl August (†1858)
334 |
| Wordsworth, William (1770-1850)
354 | Zymek, Bernd
280, 289-293 |
| Wullenweber, Franz
33 | |
| Wurm, Christian Friedrich (1803-1859)
221, 225-226, 230-231, 233, 236,
239-240 | |

